" نمذجة العلاقات السببية بين السلامة النفسية للبيئة التعليمية ورشاقة التعلم والمشاركة الأكاديمية لدى معلمي ما قبل الخدمة"[1]

إعداد: فاطمة عبدالرحمن عبدالقادر موسي[2]

مدرس علم النفس التربوي ، كلية التربية ، جامعة دمنهور

المستخلص:

استهدف البحث الحالي تحديد مستوى كل من السلامة النفسية للبيئة التعليمية ورشاقة التعلم والمشاركة الاكاديمية لدى معلمي ما قبل الخدمة. والعلاقة بين المتغيرات الثلاثة، والكشف عن أفضل نموذج سببي يوضح مسارات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث (السلامة النفسية ورشاقة التعلم) على المشاركة الأكاديمية لدى معلمي ما قبل الخدمة. تكونت العينة من ٣٠٥ طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة دمنهور، منهم ٩٠ طالب و٢١٥ طالبة. اعتمدت الباحثة على مقياس للسلامة النفسية للبيئة التعليمية ومقياس لرشاقة التعلم ومقياس للمشاركة الأكاديمية (اعداد الباحثة). واعتمدت على البرنامج الاحصائي spss وبرنامج Amos v26 للإجابة عن أسئلة البحث. توصل البحث للنتائج التالية: أن درجة توافر السلامة النفسية للبيئة التعليمية وأبعادها – ما عدا بعدي دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية وبيئة اجتماعية آمنة نفسيا والذي جاء تقييمهما بدرجة مرتفعة – كانت متوسطة ، كما جاءت درجة توافر رشاقة التعلم وأبعادها – ما عدا بعد طلب التغذية الراجعة والذي جاء تقييمه بدرجة مرتفعة– بدرجة تقييم متوسطة ، أن درجة توافر المشاركة الأكاديمية وأبعادها – ما عدا البعد المعرفي والذي جاء تقيمه بدرجة مرتفعة– كانت متوسطة. وتبين وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين ابعاد السلامة النفسية للبيئة التعليمية (دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية لطلابه وبيئة تفاعلية أمنة فكريا وبيئة اجتماعية آمنة نفسيا وبيئة تعليمية تنموية هامة والمقياس ككل) وبين كل من رشاقة التعلم ككل وأبعاد المشاركة الأكاديمية (السلوكي والوجداني والمعرفي والدرجة الكلية للمقياس).وأمكن التوصل لنموذج سببي للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين السلامة النفسية للبيئة التعليمية بأبعادها كمتغير مستقل ورشاقة التعلم كمتغير بيني والمشاركة الأكاديمية بأبعادها كمتغير تابع.

---

[1] تم استلام البحث في ٢٧/ ٦ /٢٠٢٣ وتقرر صلاحيته للنشر في ٢٨ / ٧ /٢٠٢٣

[2] ت: ٠١٠٠٤٤٨١٣٦٠ **Fatmaabdelrahman@edu.dmu.edu.eg**

الكلمات المفتاحية: السلامة النفسية للبيئة التعليمية، رشاقة التعلم، المشاركة الأكاديمية، معلمي ما قبل الخدمة

مقدمة:

تعــد البيئة التعليمية من أهم الجوانب الداعمة لعملية التعلم باعتبارها وحدة متكاملة ومترابطة لا ينفصل فيها الفكر عن العمل ويتكامل فيها الجانبين النظري والتطبيقي لتكون بيئة فعالة ومتوازنة، وتنمي قدرات الأفراد على العيش مع الأخرين والقدرة على المشـــاركة في اتخاذ القرارات وحل الخلافات بالحوار دون عنف. وتمثل البيئة التعليمية بما تشـــملها من علاقات تفاعلية بين الطلاب والمعلمين والإداريين أحـــد الجوانب المؤثرة على تحصـــيل الطلاب وتحديد نجاحهم من عدمه، فـــالبيئـــة التعليميـــة تؤدي دورا مهما في تحقيق أهداف التعليم وتُفعل دور المتعلم وتجعله محور العملية التعليمية. ومن أهم أهداف البيئة التعليمية تحســـين المخرجات التعليمية من خلال توفير مناخ تعليمي مناســـب لتحســـين تحصيل الطلاب، وبناء قدراتهم بناءً شاملاً من الجوانب العقلية والوجدانية والمهارية والسلوكية وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية، وإعدادهم لمواجهة المواقف الضاغطة والمخاطر والأزمات الطارئة.

وقد ظهر مفهوم "بيئة التعلم الآمنة" Safe learning environment في علم النفس التربوي وتطبيقاته التي ظهرت مؤخراً، وأصبح مصطلح "السلامة أو الأمانSafety أحد أهم المصطلحات في جميع مجالات حياة الإنســـان. وفي التعليم هو معيار رئيســـي للعملية التعليمية الناجحة. والمؤسسة التعليمية هي البيئة الاجتماعية الرئيسية للمتعلم. تتشكل فيها كفاءات مثل التسامح تجاه الأشـــخاص الآخرين، والقدرة على العيش مع أشخاص من ثقافات مختلفة، وتحمل الفرد مسئولية أفعاله، والقدرة على المشاركة في القرارات التعاونية، وحل النزاعات دون عنف. وغياب الأمان في البيئة التعليمية له تأثير سلبي على التطور الناجح لشخصية المتعلم وتحقيقه لذاته (Kovrov & Antonova, 2013,108-109).

تشير (Edmondson,1999,354) إلى أن السلامة النفسية هي اعتقاد مشترك بأن السياق آمن للمخاطرة الفردية. ففي الفرق الآمنة نفســياً، يشـــعر أعضـــاء الفريق بالقبول والاحترام. أي أن الســـلامة النفسية تتركز على مدى احترام المجموعة المرجعية للفرد. وتزايدت الأبحاث الخاصة بالســـلامة النفســـية للبيئة التعليمية في الآونة الأخيرة. وغالباً ما ترتبط السلامة النفسية للطلاب بنجاحهم وصحتهم النفسية، وترتبط بالمرونة والقدرة على التكيف التي تعد ضرورية جداً في عالم اليوم غير المســـتقر وغير المتوازن. تبدو أهمية دراسة السلامة النفسية للبيئة التعليمية من خلال

المخـــاطر النـــاتجـــة لمـــا يحدث في البيئة التعليمية من تحولات، وإدخال مفاهيم تعليمية جديدة، والتغيرات في ظروف التفاعل بين الأشـــخاص التي تســـببها التحديات الاجتماعية الجديدة (مثل: الرقمنة أو أزمة وبائية ،...... إلخ) (Bubnovskaia, Leonidova, Oralova , 2020,2).

ويشـــجع الشعور بالأمان النفسي أعضاء الفريق على التعبير عن آرائهم وإعطاء أعضاء الفريق تغذية راجعة أفضـــل. وهناك فوائد أخرى للســـلامة النفســـية، تؤكد على أهمية إجراء المزيد من الأبحاث عنها في مجال التعليم؛ حيث ينتج عن السلامة النفسية التزام أعلى ودافعية أفضل، وتقلل من الصراع، وتزيد من سلوك التعلم، وتقلل من بعض المشكلات النمطية. وتخلق بيئة للتعلم خالية من الأخطاء. كما تؤثر السلامة النفسية على الأداء (Beigpourian, Ohland, & Ferguson, 2020, 4) .

وأثبتت الدراســـات النفســـية أنه لا يمكن للأفراد أن يتطوروا إلا في بيئة ذات معايير معينة، من أهمها السلامة. والسلامة حاجة إنسانية أساسية، ولها دور رئيسي في توفير الصحة النفسية (سلوى على كاتب، ٢٠١٥). وأوضـــح(Schein,1993) أهمية الســـلامة النفســـية للتعلم ولتيسير العمل الجماعي. وافترض أن المناخ الذي يشـــعر فيه الفرد بالأمان النفسي يمكّنه من إجراء محادثات مع الآخرين موجهة نحو التعلم. وأن المناخ الآمن نفســـياً ضـــروري من أجل أن يحدث التعلم ونقل المعلومات بين الأفراد في المجموعة. وشـــدد شـــين (١٩٩٣) على أهمية الأمان النفسي من أجل التعلم – لأن التعلم لا يمكن أن يحدث عندما يكون الفرد قلقاً أو خائفاً من فشل المهمة. **لذا يستهدف البحث الحالي التعرف على العلاقة بين الســـلامة النفسية للبيئة التعليمية والمشاركة الأكاديمية[٣] لدى معلمي ما قبل الخدمة.**

يسعى قادة المؤسسات– بصفة عامة والتعليمية بصفة خاصة– لتحسين أداء موظفي القرن الحادي والعشـــرين من خلال تغيير ما لديهم من سلوكيات وقدرات بشكل جذري في جميع أنحاء المؤسسة لتتناســـب مع متطلبات البيئات سريعة التغيير، ولكن يفتقر معظم القادة إلى طريقة مجربة لمواجهة هذا التحدي. ويواجه قادة العملية التعليمية أيضـــا مشـــكلة في تحديد المعلمين الذين لديهم الذكاء والقدرات للعمل في بيئة دائمة التغير وإعداد طلابهم للأداء بطريقة تشبه طريقة معلميهم. لذا يجب على المؤســـسات التعليمية أن تتبني أنظمة لتطوير القيادة كتلك الموجودة في مجال قطاع الأعمال. في البيئات دائمة التغيير، يحتاج المعلمون، مثل موظفي المؤسسات المختلفة، إلى التحلي بالمرونة والقـــدرة على التكيف، والحفاظ على الفعالية والإنتاجية وتقديم الخبرات التي تعزز التعلم في عالم

---

[٣] يترجم بعض الباحثين Academic engagement بالمشاركة الأكاديمية أو الاندماج الأكاديمي

اليوم وفي المستقبل، أي يملكون القدرة والاستعداد لتسهيل التعلم ونقل تطبيقاته إلى آفاق جديدة لم يتم اكتشـــافها من قبل(Howard, 2017,1) . والمعلمون الجيدون هم حجز الزاوية لإصـــلاح أي برنامج تربوي، ومن ثم كيف يتم انتقاء الأشخاص المناسبين في كل بيئات التعلم؟. قد يكون مفهوم رشـــاقة التعلمLearning Agility هو الإجابة لهذا السؤال، وهي الرغبة والقدرة على التعلم من التجربة ومن ثم تطبيق هذا التعلم للأداء بنجاح في ظل ظروف جديدة أو لأول مرة (Lombardo & Eichinger,2000). ويتفق هذا المفهوم مع تعلم الأفراد من خبراتهم الشـــخصية وتطبيق هذا التعلم في المهام والخبرات الجديدة، والتركيز على المعالجة عالية المستوى للمعلومات، وعلى النقل الانتقائي للدروس التي تعلمها الفرد في ســـياق معين إلى ســـياق جديد مغاير من خلال التجريب والتأمل الذاتي، وتوظيف نقاط القوة المميزة له، والربط الذهني بين الخبرات المكتســـبة في موقف معين والتحديات التي تواجهه في مواقف أخري(De Meuse, 2017,268) .

وأشار(Dries, Vantilborgh & Pepermans ,2012) إلى أن رشاقة التعلم هي منبئ قوي بمن يتم تحـــديـــدهم على أنهم ذوي إمكـــانات عالية مقارنة بالأداء الوظيفي. فقد تبين أن الأفراد الذين يتمتعون بكفاءة عالية في رشاقة التعلم يتمتعون بأداء عالٍ في وظائفهم. وقد تكون رشاقة التعلم هي العامل والحلقة المفقودة في العملية التعليمية لتحديد أولئك الذين يمكنهم التفوق في المواقف التعليمية الجديدة التي حدثت في القرن الحادي والعشـــرين (Gravett & Caldwell, 2016,6). فلا يمكن أن يتمتع الطلاب بالقدرة على التعلم المســـتمر والتعاون ويكونون فعالين، بدون أن يكون للمعلمين نفس الخصـــائص. لذلك، يحتاج المعلمون إلى أن يكونوا رشيقين في تعليمهم وتقديمهم وتوصيلهم للمعلومة تماما مثل الطلاب.

ويقر(De Meuse, Dai & Hallenbeck ,2010,119) بأن فهم رشـــاقة التعلم أمر بالغ الأهمية من أجل إمكانية تطبيقها. قد تكون رشاقة التعلم، وهي مؤشر جيد للإمكانيات العالية والأداء العالي والنجـــاح طويل المدى ، هي الحلقة المفقودة لحل لغز التحولات والتغيرات التي تحدث في العملية التعليمية. **ولا يوجد بحث – في حدود علم الباحثة –يســـتكشـــف العلاقة بين رشـــاقة التعلم لدى معلمي مـــا قبل الخدمة، وتأثير الكفاءة العالية في رشـــاقة التعلم على مشـــاركتهم الأكاديمية واندماجهم الأكاديمي.**

كانت رشـــاقة التعلم موضوعًا مهمًا لما يقرب من عقدين من الزمن، وبينما أظهرت الأبحاث حتى الآن علاقـــة إيجـــابية بين رشـــــاقة التعلم ومخرجات الأداء المختلفة (Dries, et al., 2012; Lombard & Eichinger, 2000; Smith, 2015) . يبقى التعرف على مـــا إذا كانت بعض

المتغيرات الســـيــاقية تعزز أو تقلل أو تغير تماماً التأثير الإيجابي لرشـــاقة التعلم على الأداء (DeRue, Ashford, & Myers, 2012).

وأكد (DeRue et al., 2012)على أهمية فهم تأثير العوامل السياقية وقدموا بعض الأمثلة المحتملة لتلــك العوامل مثل: الثقافة التنظيمية ، والمناخ المؤســـســـي ، ومهام التعلم التجريبية. فالعوامل الســياقية، مهمة عندما يتعلق الأمر ببناء النظرية لأنها يمكن أن تبين للباحثين عن وقت توقع نتائج معينة.

وفي الوقت الحالي توجد أدلة كافية لدعم وجود علاقة بين رشاقة التعلم والأداء (Smith,2015). ولكن ما يزال مجهولاً هو المتغيرات الســياقية، التي تشــكل تلك العلاقة. فالسياق الذي يوجد فيه الفرد يمكن أن يشــكل سلوكه. وهو أمر مهم للبحث والتقصي ، وقد يكون له آثار على كيفية فهم الباحثين لرشاقة التعلم وإمكانية تطبيقها في بيئة العمل(Gravett & Caldwell, 2016).

يجب أن يُشــعر مناخ المؤســسة الأفراد "بالأمان النفسي". وقد حظي مفهوم الأمان النفسي باهتمام كبير خلال الســنوات القليلة الماضية منذ أن أظهرت الدراسات علاقته الإيجابية بالنتائج المختلفة، مثل الأداء (Edmondson, 1999) والإبداع والابتكار(Madjar & Ortiz-Walters,2009) ، والمشاركة (Kahn,1990) ، وسلوكيات المواطنة التنظيمية (Walumbwa & Schaubroek, 2009). إن المدى الذي تشــعر به مجموعة العمل أو الفريق بالأمان النفســي يعني أن الأعضاء يعتقدون أنهم قادرون على المخاطرة وارتكاب الأخطاء لدعم التعلم، دون خوف من التداعيات على مصــــداقيتهم والثقــة المهنية فيهم (Edmonson, 1999). وتعتبر رشـــاقة التعلم مهارة مهمة للمؤســسات لتشجيع موظفيها وتطويرهم أثناء سعيهم لتحقيق أداء عالٍ في السياق الديناميكي الذي تعمل فيه المؤســســات. والفهم المحدود للعوامل السياقية التي تؤثر على العلاقة بين رشاقة التعلم والأداء نقطة ضعف تُؤثر على قدرة الباحثين على إدراك فوائد رشاقة التعلم في بيئة العمل.

توجد ندرة في الدراســات التي حاولت وصف رشاقة التعلم آخذة في اعتبارها المتغيرات النفسية الأخرى التي يمكن أن تزيد أو تقلل منها (Bedford, 2011, 1-2) ، ومن هذه المتغيرات السلامة النفسية للبيئة التعليمية. أظهرت أعمال إدموندسون (Edmondson,1999) أن الفرق التي لديها اعتقاد مشترك بأن مناخهم آمن نفسياً هم أكثر عرضة للتعلم في بيئة العمل.
وشـــدد (DeRue, et al., 2012) أيضًـــا على أن البحث المستقبلي يجب أن ينظر إلى ما وراء العلاقة الخطية بين رشاقة التعلم والأداء لفهم أفضل للظروف أو السياقات التي تدعم هذه العلاقة.

فيمكن أن يكون مدى اعتبار مناخ المنظمة آمنًا نفسـيًا عاملاً مهمًا يحدد ما إذا كانت رشاقة التعلم تتحقق في المنظمة أم لا.

لذلك، ستساعد هذه الدراسة الباحثين والتطبيقيين على حدٍ سواء على فهم كيف يمكن لجانب من المناخ المؤسسي – السلامة النفسية – أن يؤثر ويشكل العلاقة بين رشاقة التعلم والأداء ، والذي بدوره قد يوجه كيفية تحسين النتائج التنظيمية المرتبطة ببيئة العمل رشيقة التعلم. **لذا يستهدف البحث الحالي دراسة تأثير التصورات الخاصة بالسلامة النفسية للبيئة التعليمية كعامل سياقي، أو <u>متطلب سابق</u> على رشاقة التعلم للمعلمين قبل الخدمة.**

نظرا للتغييرات السريعة في المجتمع ، يحتاج التعليم العالي إلى إعداد ورعاية قادة يتمتعون بالمرونة والقدرة على التكيف بشكل جيد مع تلك التغيرات. وأصبح لزامًا على أي مؤسسة – بصفة عامة والمؤسسة التعليمية خاصة – حتى تحافظ على نجاحها في ظل تلك الظروف المتغيرة، الاعتماد على رشاقة تعلم أعضائها، على اعتبار أنها هي التي تعطيها ميزة تنافسية (Lombardo & Eichinger, 2000,326)، وعلى اعتبار أنها أصبحت العامل الأكثر أهمية مقارنة بالذكاء العام، أو الذكاء الانفعالي، أو حتى عوامل الشخصية في قياس الأداء الحالي وفي توقع الأداء المستقبلي للأفراد (De Meuse, 2017, 268) ، وينطبق هذا على الطلاب المعلمين؛ لأن البحث في مجال رشاقة التعلم وتطبيقاتها ليس قاصراً على نوع محدد من المؤسسات بل يشمل جميع العاملين في مختلف المؤسسات(De Meuse et al., 2010,121) .

وعند تتبع الدراسات حول رشاقة التعلم التي تستهدف طلاب الجامعات في التعليم العالي، فمن الضروري التحقق مما إذا كانت عوامل رشاقة التعلم الخاصة بالتعليم الجامعي تعكس الخصائص السياقية لطلاب الجامعة. ففي الدراسات السابقة، تم اشتقاق عوامل رشاقة التعلم لطلاب الجامعة بناءً على الخصائص المطلوبة في السياق المؤسسي (Im, Wee & Lee, 2017)، أو تم تطبيق واستخدام العوامل الخاصة بسياق الشركات على طلاب الجامعة (Lee, 2019; Song, Lee & Im, 2018).

وقد راجع DeRue وزملاؤه (٢٠١٢) الأبحاث السابقة ذات الصلة لتحقيق فهم أفضل لكيفية تحديد الباحثين لمفهوم رشاقة التعلم وكيفية قياسها. أوضحوا أن رشاقة التعلم لم يتم تعريفها بشكل جيد في ضوء سوابقها ونتائجها المحتملة، مما قد يؤدي إلى تشويه المقصود برشاقة التعلم (De Meuse, Guangrong, & Hallenbeck, 2010; Lombardo & Eichinger 2000) . ومع هـذا

التعريف غير الواضــح لرشـــاقة التعلم، فإن ثبات وصدق المقياس الذي أعده (Lombardo & Eichinger2000) يكون غير دقيق تباعا، مما يثير القلق نظراً لاســتخدام هذا المقياس في معظم أبحاث رشاقة التعلم اللاحقة.

ثم قدم DeRue وزملاؤه (٢٠١٢) إطارا يشــرح كيف تؤثر رشـــاقة التعلم على الأداء . وأحدثوا تكاملا بين العديد من التعريفات المستخدمة في الأبحاث السابقة، وقدموا تعريفاً منقحاً لرشاقة التعلم يهدف إلى معالجة المخاوف المنهجية حول تضـــمين الســـوابق والنتائج، وهي: "القدرة على فهم الموقف بســـرعـــة والتنقــل عبر الأفكار بمرونة في خدمة التعلم بين التجارب وعبرها". وتدعيم العمليات السلوكية وهي الإجراءات التي يمكن ملاحظتها في رشاقة التعلم مثل "البحث عن التغذية المرتدة" و "التجريب" و "التأمل". وتتأثر العمليات المعرفية والســـلوكية التي تمثل رشـــاقة التعلم بالعوامل السياقية المتعلقة بتجربة الفرد والعوامل السياقية التنظيمية مثل الثقافة أو مناخ التعلم. وفقاً للنموذج، فإن مدى تأثير العوامل السياقية على رشاقة التعلم يؤدي إلى "التعلم من المواقف وعبرها" ، وهو مـــا يفســـر العلاقـــة بين رشـــــا قة التعلم و"التغيير الإيجـــابي في الأداء بمرور الوقت"(Mitchinson, Gerard, Roloff, & Burke, 2012).

وأشار (DeRue, et al., 2012) إلى ضرورة وجود تقييم أكثر صدقا وثباتا لقياس رشاقة التعلم. **لذا يستهدف البحث الحالي تحديد عوامل رشاقة تعلم المتعلم في سياق التعليم العالي والتحقق من صدقها .**

مشكلة البحث:

اهتم الباحثون بدراســـة السلامة النفسية وتأثيرها على الأداء في كل من بيئات العمل والتعلم. تعمل الســـلامة النفسية في بيئة التعلم على تقليل التهديدات والحواجز المدركة للتعلم مع تعزيز المشاركة والالتزام بمهام التعلم. تشـــير الأدلة المتزايدة إلى أن الافتقار إلى الســـلامة النفســـية في البيئات التعليمية يمكن أن يؤثر ســـلباً على أداء وتعلم الطلاب ونتائجهم. ويرى (Singh, Winkel & Selvarajan, 2013, 242) أن الأمن النفسي يُحفز استجابات الأفراد في بيئة التعلم الأمنة نفسيا: حيث يجعلهم يشـــاركون بفاعلية في أداء المهام، ويجعلهم أفضـــل في التعبير عن أنفســـهم ويقلل شعورهم بالخوف من الإدانة والعقاب عند الإفصاح عن ارتكاب الأخطاء، ويشعرون بثقة أكبر في قدراتهم ومهاراتهم ، ويعزز تصوراتهم عن انفسهم.

ويرى(Edmondson & Lei, 2014, 23) أن الأمن النفســـي يؤدي للارتقاء بالمستوى الدراسي والأداء الفعال، والتعلم بشـــكل جيد، ويزيد من المشـــاركة ، ويولد شـــعورا لدى المتعلم أن المعلم

والزملاء سيحترمون أفكاره وقدراته ويصبح لديهم اتجاهات إيجابية نحوه ويفصح المتعلم عما يفكر فيه ولا ينخرط في نزاعات مع زملائه . كما وجد (Kruzich, Mienko &Courtney, 2014, 20) أن الشعور بالأمن النفسي يتحقق لدى الطلاب عندما: يتحلى المعلمون بالعدالة والتسامح والصدق ، ويستخدمون عبارات التقدير لطلابهم ويثقون فيهم ويتواصلون معهم باستمرار. ويذكر (Newman, et al., 2017, 521) أن الشعور بالأمن النفسي في الجامعات يُحسن أداء المعلمين والطلاب ويزيد التواصل بينهم ، والابداع ، ويزيد الشعور بالمسئولية والالتزام والاتجاهات الإيجابية نحو المؤسسة. ويرى (Lateef, 2020,5) أن الشعور بالأمن النفسي يوفر البيئة التي تساعد الأفراد على النمو والازدهار وزيادة الامكانيات، وتزيد من تقدير الذات والثقة بالنفس لدى جميع الموجودين في البيئة. ويرى (Edmondson,2003,1419) أن الأمن النفسي يتضمن شعور المرء أنه يستطيع التحدث مع الأخرين دون خوف، ويطلب المساعدة وقت الحاجة، ويشجعه على طرح الأسئلة والتعامل مع الأخطاء على أنها فرصة للتعلم.

ويرى (West & Richer, 2008, 211) أنه عندما يواجه الفرد التهديدات النفسية والشعور بعدم الأمان يكون أكثر استخداما للأساليب الدفاعية لحماية نفسه، ويقل إبداعه، ولا يفكر في السلوكيات المبتكرة في العمل أو الدراسة.

تعتبر رشاقة التعلم مؤشر ومنبئ مهم للأداء والنجاح الفردي والمؤسسي (Bedford, 2011; Connolly, 2001) . وقد أوضحت دراسة (Howard, 2017) أن رشاقة التعلم مؤشر ذي دلالة إحصائية لأداء المعلم قبل الخدمة. وهي قدرة يمكن تطويرها في أي وقت (Swisher, 2013). في حين أن رشاقة التعلم موضوعا مهما في مجالات تنمية الموارد البشرية مثل تعليم الشركات، إلا أن مناقشة رشاقة التعلم في سياق التعليم العالي كانت محدودة بشكل كبير، ولا يزال المفهوم غير واضح والجهود المبذولة لقياسه محدودة (De Rue, et al., 2012; Muphy,2021).

وهناك بعض العوامل التي تتعلق بمناخ التعلم وبالثقافة المحيطة به يمكنها أن تقلل من فرص انخراط الفرد في مواقف تظهر رشاقة تعلمه، وأول تلك العوامل هو درجة شعور الفرد بالسلامة النفسية Psychological safety في مناخ بيئة التعلم؛ لأن المناخ الآمن يساعد الفرد على المجازفة، واستكشاف طرق جديدة للتفكير، وإظهار مرونته، بينما يكون الوضع معكوسا عندما لا يشعر الفرد بالأمن النفسي، ويؤكد (De Meuse et al., 2010, 127-128) على أهمية هذا العامل وأشاروا إلى أن خوف الفرد من العقاب في بيئة التعلم يُضعف احتمالية ظهور رشاقة تعلمه، كما أكدوا على تركيز الفرد على أن يكون مُصيباً دائماً، لأن هذا يؤدي إلى نوع من

الغرور يضعف احتمالية ظهور رشاقة تعلمه أيضا ومن ثم فهم يتفقون مع ما خلص إليه الباحثون في علم النفس التربوي من أن حرص الفرد الزائد على أن يكون على صواب يجعله دائما يتحرك بدرجة مرونة أقل من غيره.

وفي ظل الظروف والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية التي يعيشها الطلاب، فإنهم لا يندمجون في بيئة التعلم ولا يشـــاركون في المحاضرات بشكل فعال ولا يستمتعون بالأجواء الاكاديمية والذي يتخذ صــــورا متعددة تنعكس على ســــلوكهم (مهند كاظم عباس،٢٠٢١، ١). ويؤدي عدم اندماج الطلاب في المهام الجامعية إلى الاســـتياء والانســـحاب من التعلم، مع وجود الانفعالات الســـالبة كالضجر والقلق والإحباط الأكاديمي. وأصبحت انخفاض نسبة اندماج الطلاب تُشكل أمرا مزعجا للقائمين على العملية التعليمية.

وتُعد مشاركة الطلاب مفهوما متداولا في التعليم العالي، وتتم دراسته والتنظير له ومناقشته بشكل كبير، مع تزايد الأدلة حول دوره المهم في التحصـــيل والتعلم، ومع تزايد اهتمام الحكومات بقياس نتائج الطلاب والتأكيد على أن مشـــاركة الطلاب يمكن أن تكون دليل على الجودة. وكشفت العديد من الدراســـات أن المشـــاركة الطلابية ترتبط بشـــكل كبير بالتحســـن في النتائج المرغوبة مثل: المهارات العامة والتفكير الناقد والكفاءة العملية والتقدم المعرفي وتحقيق درجات أفضـــل وزيادة مستوى الرضا. كما تُعد مشاركة الطلاب عاملاً رئيسياً في التحصيل الأكاديمي وإستكمال الدرجة (Maroco, Maroco, Campos & Fredricks, 2016,1)، **بناء على ما تقدم تتمثل مشـــكلة البحث الحالي في التعرف على مســـتوى كل من: السلامة النفسية للبيئة التعليمية ورشاقة التعلم والمشـــاركة الأكاديمية والعلاقة بين تلك المتغيرات لدى معلمي ما قبل الخدمة. لذا فإن البحث الحالي يسعى للإجابة على الأسئلة التالية:**

١- ما مســـتوى كل من السلامة النفسية للبيئة التعليمية ورشاقة التعلم والمشاركة الاكاديمية لدى معلمي ما قبل الخدمة؟

٢-هل يوجد ارتباط دال احصـــائيا بين كل من الســـلامة النفســـية للبيئة التعليمية ورشـــاقة التعلم والمشاركة الاكاديمية لدى معلمي ما قبل الخدمة؟

٣- هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية بين السلامة النفسية للبيئة التعليمية ورشاقة التعلم والمشاركة الأكاديمية لدى معلمي ما قبل الخدمة؟

أهداف البحث:

١. تحديد مستوى كل من السلامة النفسية للبيئة التعليمية ورشاقة التعلم والمشاركة الاكاديمية لدى معلمي ما قبل الخدمة.

٢. تحديد قيمة الارتباط بين كل من السلامة النفسية للبيئة التعليمية ورشاقة التعلم والمشاركة الاكاديمية لدى معلمي ما قبل الخدمة.

٣. الكشف عن أفضل نموذج سببي يوضح مسارات التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث (السلامة النفسية ورشاقة التعلم) على المشاركة الأكاديمية لدى معلمي ما قبل الخدمة.

أهمية البحث :

١. تُعد دراسة رشاقة التعلم من الموضوعات الحديثة في الأبحاث النفسية، ولاقت اهتماما متزايدا في الآونة الأخيرة ، وتسهم دراستها في اثراء التراث السيكولوجي في: علم النفس (Bedford, 2011,3)، وهو متغير يصلح أن يكون بديلاً لنسبة الذكاء العام على اعتبار أنه الأكثر قدرة علي التنبؤ بأداء الفرد في المهام الأكثر تحديًّا(Eichinger &Lombardo, 2004,14).

٢. ومن المهم الكشف عن رشيقي التعلم، لأنهم الأكثر امتلاكا للمهارات القيادية بالمؤسسات التي يعملون بها (Swisher,2013,139)، والأكثر نجاحًا في بيئات العمل الدينامية والمضطربة (Dai, De Meuse, & Tang, 2013,111) بما لديهم من براعة في اكتساب المعلومات من الواقع ثم استخدامها للتعامل بنجاح مع أية مواقف غير مألوفة، فتظهر مرونتهم وسعة حيلتهم.

٣. يمكن أن تكون رشاقة التعلم العامل الحاسم في التمييز بين ذوي الإمكانات العادية والعالية (Lombardo & Eichinger, 2000,327) بما يجعلها أهم عوامل نجاح الفرد في بيئات العمل الحديثة؛ لأنها تمكنه من إظهار السلوكيات التي تسمح له بمواجهة ما هو غير متوقع فيحصل على نتائج جيدة في ظل الظروف الصعبة أو التي تحدث لأول مرة (Swisher, 2013,139-140)، وهذا يُبين أهمية الاعتماد عليها كمحك عند تحديد الأفراد المناسبين للقيام بمهام معينة، وعند الاختيار الوظيفي أيضاً، على اعتبار أن من لديه مستوى مرتفع منها منذ البداية فإنه من المرجح أن يكون الأجدر في استغلال كل الفرص الممكنة لتطوير مهاراته .

٤. تأتي أهمية البحث أيضا – في حدود علم الباحثة –من قلة الدراسات في البيئة العربية التي تبحث العلاقة بين السلامة النفسية ورشاقة التعلم والمشاركة الأكاديمية لدى معلمي ما قبل الخدمة.

٥. قد تساعد نتائج البحث الحالي الباحثين ومراكز التوجيه والإرشاد في الجامعات في إعداد البرامج الإرشادية والعلاجية وعمل ندوات ولقاءات تساعد الطلاب على تنمية جوانب شخصياتهم بشكل مناسب، وتحسين مستوى مشاركتهم الأكاديمية.

مصطلحات البحث :

١-**السلامة النفسية للبيئة التعليمية:** شعور الفرد بأنه مشمول برعاية المحيطين (المعلم والزملاء) ، وأمنا خلال: التعلم، ومساهمته بالرأي أو بالفعل، وتحدي المواقف، كل ذلك دون الشعور بالخوف من الاحراج أو التهميش أو العقاب. أي إيجاد بيئة تعليمية تتصــــف بالتفاعل الفكري والاجتماعي والنفســـي والتنموي الآمن بين الطلاب. وتقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصــــل عليها الطالب على مقياس السلامة النفسية للبيئة التعليمية المعد في البحث الحالي.

٢-**رشـــاقة التعلم:** هي قدرة الفرد على تعديل فهمه للمواقف بسرعة بناء على تأمله لذاته، وعلى التحرك عبر أفكاره المختلفة والتجريب بمرونة؛ من أجل تســـهيل التعلم خلال وعبر الخبرات المتضـــمنة بهذا الموقف والبحث عن أنشطة جديدة توفر فرصاً للتحدي، ومواجهة الاختلافات مع الآخرين بطرق تؤدي إلى التعلم والتغيير، مســـتفيـــدا ممـــا يقدم إليه من تغذية راجعة ومعلومات وتعاون من قبل المحيطين. وتقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصـــل عليها الطالب على مقياس رشاقة التعلم المعد في البحث الحالي.

٣-**المشاركة الأكاديمية:** مدى اندماج الطالب سلوكيا في الأنشطة التعليمية المختلفة -سواء الصفية أو اللاصفية-ومدى التزامه، ووجدانياً في ضوء علاقاته مع المعلمين والأقران، وكذلك شعوره نحو الجامعة، ومعرفياً من خلال توظيفه لاســـتراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، ومثابرته من أجل التعلم. وتقاس اجرائيا بالدرجة التي يحصـــل عليها الطالب على مقياس المشاركة الأكاديمية المعد في البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة:

أولا : السلامة النفسية للبيئة التعليمية Psychological safety in learning environment

اعتني علماء النفس والتربية بالبيئة التعليمية عناية خاصـــة، لكونها أهم البيئات التي تؤثر في بناء شـــخصـــية الطالب واتجاهاته. ويتناول العلماء مفهوم البيئة التعليمية بمفاهيم مختلفة حســـب تخصـــصـــاتهم واتجـــاهاتهم وتوجهاتهم الفكرية (Chukwuemeka,2013,35). وتعتبر البيئة التعليمية منظومة من القيم والعادات والتقاليد والممارسات الإيجابية التي تسود بين عناصر العملية التعليمية، وتراعي العملية التربوية وتخدم الطالب وعملية التعليم والتعلم، وتوفر بيئة صحية وآمنة لا يشـــعر فيها الطلاب بالخوف أو القلق والتوتر أو التهديد والعنف النفســـي تجاه انفســـهم وتجاه

الآخرين (Kislyakov, Shmeleva, Karaseva,2014,286)، كمـــا توفر الراحة النفســـية للطالب ليشـــعر بالثقة والمحبة والاطمئنان والسعادة النفسية في المواقف الصعبة ، وتقلل المشاكل التي تعوق صحته النفسية ، كما تقلل التهديدات الخارجية والداخلية (Baeva & Bordovskaia, 2015, 89).

ولا تظهر عبارة بيئة تعليمية آمنة نفسيا psychologically safe learning environment في الأدبيات؛ وعند تقســيمها إلى السلامة النفسية psychological safety وبيئة التعلم الآمنة safe learning environment، وجــدت المزيد من الأدبيات. ووجدت تلك المصـــطلحات في مجال العلوم الصــحية، والتجارة والتعليم ...إلخ(Turner & Harder, 2018, 48 -49) . يستخدم هذا البحث المصطلحات السلامة النفسية والبيئة الآمنة نفسياً، والبيئة الآمنة، وبيئة التعلم الآمنة بالتبادل.

تعريف السلامة النفسية للبيئة التعليمية: تتعدد تعريفات السلامة ومنها:

عرّف (Kahn,1990,708) الســلامة النفسية على أنها "القدرة على إظهار الذات وتوظيفها دون خوف من العواقب الســلبية لصـــورة الذات أو المكانة أو الوظيفة"، وأشار إلى أهميتها في تعزيز المشاركة في بيئة العمل. أي "عدم قلق الأفراد بشأن الصورة الذاتية والوضع والتأثير السلبي على العمل، ويعبرون عن أنفســهم ويظهرون الأنا المختلفة لســياقات مختلفة". ويمكن تعريف السلامة النفسية ، بأنها الحالة الداخلية ، التي تتميز بغياب الخطر على نفسية الفرد ، وتتضمن مجموعة من الإجراءات المحددة للقضـــاء على هذا الخطر (Kovrov & Antonova, 2013,110). وتشـــير الســـلامة النفســـية إلى أن الأفراد يدركون ويتمتعون بالحرية العالية في إظهار أنفسهم، فلا يقلقون بشـــأن إلحـــاق الضــــرر بـــالنفس، أوالنمو الوظيفي أو الحالة الوظيفية (Ming, Xiaoying, Huizhen, & Bin, 2015,433- 434).

ويٌعرف (Turner & Harder, 2018,49) بيئات التعلم الآمنة نفسياً على أنها: مناخ يمكن للمتعلم من خلاله أن يشعر بالتقدير والراحة ويتحدث ويتحمل المخاطر دون خوف من الانتقام أو الإحراج أو الأحكام أو العواقب ســـواء على نفســـه أو على الآخرين، وبالتالي تعزيز التعلم والابتكار. كما يعرف (ماجد حمدان العســـاف، ٢٠٠٨، ١٦) بيئة التعلم الآمنة بأنها " الإطار النفسي والاجتماعي الســـائد في بيئة التعلم ، والتي تخلو من التهديد ، و يتأثر بدور المعلم وأسلوبه في التقويم وعلاقة المعلم بطلابه وإدارة المعلم لبيئة التعلم وبيئة التعلم المادية. الســـلامة النفســـية psychological safety : هي شعور الفرد بأنه مشمول برعاية المحيطين، وأمنا خلال التعلم أو الأداء، وأمنا خلال

مســاهمته بالرأي أو بالفعل ، وأمنا خلال تحدي الأوضــاع ، كل ذلك دون الشعور بالخوف من الاحراج أو التهميش أو العقاب (Clark, 2020, 54).

أي أن البيئة التربوية الآمنة نفسياً هي : البيئة التي تضمن سلامة نفسية للأفراد في العملية التعليمية ورضــاهم العالي وحمايتهم من العنف النفســي. هذه الحالة ، التي تميز الفضــاء التعليمي ، يتم تحديدها من خلال علاقات الأفراد في هذا الفضاء.

قياس السلامة النفسية للبيئة التعليمية : وتتعدد تلك الأدوات ومنها :

١- مقياس ماجد حمدان العساف (٢٠٠٨): يتكون المقياس من ٦٩ مفردة، موزعة على خمسة أبعاد هي: أسلوب المعلم (تخطيط التدريس وتنفيذه)، التقويم الصفي، علاقة المعلم بالطلاب، إدارة بيئة التعلم، البيئة الفيزيقية للتعلم.

٢- مقياس ســلوى على كاتب (٢٠١٥): يتكون من ثلاث أبعاد هي (بيئة تفاعلية أمنة فكريا وبيئة اجتماعية آمنة نفسيا وبيئة تعليمية تنموية هامة. لقياس السلامة النفسية لدى طلاب الجامعة. يتكون من ١١ مفردة .

٣- مقيــاس(لميــاء محمد عبيدات، ٢٠١٩) يتكون من أربعة أبعاد هي : البيئة المادية (١٠ مفردات)، البيئة الصــحية(٩ مفردات)، البيئة النفســية(١٠مفردات)، البيئة الأكاديمية والمعرفية(١٠مفردات).

٤- مقياس (Haidari, & Karakuş, 2019) :يتكون من ٣٢ مفردة موزعة على ثلاث ابعاد هي : سهولة الوصول للمعلم teacher approachability، علاقات الأقران الإيجابية Positive Peer Relationships)، عدم وجود / الافتقار لسلامة الهويةLack of Identity Safety

٥- مقياس " الأمان النفســي للبيئة التعليمية المدرســية" اعداد Baeva (٢٠٠٢) ": يتكون الاســتبيان من نســختين للمعلمين وللطلاب؛ يتضمن كل استبيان ١١ سؤالاً تدور حول خصائص البيئة التعليمية . تم تحديد ثلاثة مؤشــرات متكاملة للسلامة : المؤشر الأول هو أهمية (مرجعية) البيئة التعليمية للمعلمين والطلاب. كان المؤشــر الثاني هو رضا المعلمين والطلاب عن السمات الأساسية لتفاعلاتهم. المؤشر الثالث للسلامة النفسية في البيئة التعليمية (قبول مستوى الحماية ضد العنف النفســي) ، تم تحديد المؤشــر الكلي للســلامة النفسية للبيئة التعليمية من خلال مجموع تقديرات المؤشرات الثلاثة(Baeva & Bordovskaia, 2015, 91-92) .

٦- مقياس(Edmondson,1999): يتكون من ٧ مفردات، وقد تم تصميمه في الأصل لقياس السلامة النفسية للفريق .

٧- طور (Tynan, 2005) أيضـًـا مقياس الأمان النفســـي، تضمن مقياسين فرعيين، مقياس الأمان النفســـي الذاتي (٧ مفردات) ، ومقياس الأمان النفســـي للآخرين(٥ مفردات) . وقد قامت الباحثة ببناء المقياس الخاص بالبحث الحالي على اساس أن السلامة النفسية للبيئة التعليمية مفهوم متعدد الأبعاد يتكون من أربعة أبعاد هي: دور المعلم في تحقيق الســـلامة النفســـية لطلابه – بيئة تفاعلية أمنة فكريا – بيئة اجتماعية آمنة نفسيا – وبيئة تعليمية تنموية هامة

دراسات سابقة حول السلامة النفسية للبيئة التعليمية:

وجــد (Nembhard & Edmondson,2006) أن تقدير المعلمين لمســـاهمات الطلاب يجعلهم يشــعرون بالأمن النفسي، ويوفر لهم المناخ المناسب الآمن للتحدث والتعبير عن النفس، والتعامل مع المحيطين دون خوف أو قلق. وقام (Kark & Carmeli ,2009) بفحص المكونات العاطفية للسلامة النفسية. تضمنت عينتهم ١٢٨ من طلاب الدراسات عليا بدوام جزئي في جامعة كبيرة في إســـرائيل وطُلب منهم إكمال استبيانين، كل أسبوع على حدة. تنبأت السلامة النفسية بالمشاركة في العمل الإبداعي، وكانت العلاقة تتوســـط جزئياً بالحيوية. أي أن الســـلامة النفســـية تحفز مشاعر الحيوية، والتي تؤثر على مشاركة الفرد في العمل الإبداعي

وأظهرت دراســـة (ســـلوى على كاتب، ٢٠١٥)، والتي أجريت على عينة من ٣٩٥ طالبا وطالبة بالأقســـام الأدبية للجامعات الســـعودية، أن درجة توافر الســـلامة النفسية في البيئة التعليمية كانت متوســـطة، كما وجدت علاقة بين مستوى توفر السلامة النفسية للبيئة التعليمية الجامعية ومستوى الشـــعور بالصحة النفسية لدى الطلاب. أي أن توفر السلامة النفسية في البيئات الجامعية من أهم المقومات الضرورية لرفع مستوى الشعور بالصحة النفسية لدي الطلاب في تلك البيئات.

استهدفت دراسة (Baeva & Bordovskaia, 2015) توضيح مستوى الأمان النفسي. الكشف عن مدى اتساق تقييمات المعلمين والطلاب لمستوى الأمان النفسي؛ تحديد طبيعة تأثير السلامة النفسية للبيئة التعليمية على الرفاهة النفســـية للطلاب. شـــملت الدراسة ١٧٢ معلما و٨٧٦ طالباً. كشفت الدراســـة أن: مســـتوى الأمان النفسي للبيئة التعليمية في تقييمات المعلمين كان أعلى من تقييمات الطلاب، وارتبطت الرفاهة النفسية للطلاب ارتباطاً وثيقاً بمستوى الأمان النفسي للمعلمين .

هدفت دراسة (محمد سالم العمرات، ٢٠١٦) الكشف عن دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة من وجهة نظر مديري المدارس. وبينت النتائج أن دور المعلم في توفير بيئة مدرسـيـة آمنة جاء متوسطا.

اسـتهدف بحث (Kulikova,& Maliy, 2017) الكشـف عن مؤشرات السلامة النفسية للبيئة التعليمية في المدراس الحديثة من وجهة نظر المشـاركين في العملية التعليمية. تحديد الصـفات المهنية والشـخصـية لمعلم المسـتقبل، والتي تعزز التصميم الناجح للمدرسة التي تتميز بالسلامة النفسية. أظهرت النتائج أن العوامل الرئيسية التي تحدد التصميم الناجح لبيئة تعليمية آمنة نفسياً من قبل المعلمين هي: مسـتوى نمو الصفات المهنية والشخصية مثل الاستقرار العاطفي، والحساسية، وانخفاض القلق، والتفكير الإبداعي، والتأمل، والاسـتبطان. فكلما ارتفع مسـتوى إظهار الصفات المهنية والشخصية للمعلم، كلما ارتفع مستوى الأمان النفسي للبيئة التعليمية.

اسـتهدفت دراسـة (Bondarchuk,2018) تحديد العلاقة بين السلامة النفسية للبيئة التعليمية في المدرسـة والدافع للنشاط الابتكاري للمعلمين الأوكرانيين. والكشف عن مؤشرات السلامة النفسية للبيئة التعليمية في المدارس الثانوية. يظهر المستوى غير الكافي من السلامة النفسية للبيئة التعليمية لأكثر من ثلـث المعلمين الأوكرانيين. وتبين أنـه كلما شـعر المعلمون بأمان أكثر ، كلما زادت دافعيتهم للابتكار ، كما أصـبحت مقاومة الابتكارات أصـغر بكثير . أي يمكن تنمية حافز النشاط الابتكاري للمعلمين، من خلال خلق بيئة تعليمية آمنة نفسياً.

استهدفت دراسة(Haidari & Karakuş, 2019) إعداد مقياس عن تصور الطلاب للبيئة التعليمية الآمنة نفسـياً والتحقق من صـدقه في البيئة التركية. أسـفرت النتائج عن صـدق محتوى عالي ووضـوح المفردات. وتم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بناءً على بيانات من ٥٥٦ طالباً في المرحلة الثانوية، والتي توصلت الي بناءً ثلاثي العوامل. وكان التباين الإجمالي المفسر ٥٠,٦٢٢ ٪. للتحقق من صـدق هذا المفهوم، تم إجراء تحليل عامل توكيدي بناءً على البيانات الخاصـة بمجموعة مختلفة من الطلاب (العدد = ٣٣٩). دعمت النتائج جودة مؤشـرات الملاءمة. كما تم التحقق من الصـدق التقاربي والتمييزي. يحتوي المقياس في صـورته النهائية على ٣٢ مفردة بمقياس ليكرت خماسي. وهدفت دراسة (لمياء محمد عبيدات، ٢٠١٩) التعرف إلى أي مدى تتوافر بيئة مدرسـية أمنة وعلاقتها بالمشـكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا. وتكونت العينة من ٧٠ مرشـدا ومرشـدة من مديريات تربية محافظة أربد. وأظهرت النتائج: توافر بيئة

مدرسـية أمنة بدرجة متوسطة في المدارس. ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين توافر بيئة مدرسية أمنة والمشكلات السلوكية لدى الطلاب من وجهة نظر المرشدين التربويين.

تعقيب :

- أقرت عدة دراسات وجود السلامة النفسية للبيئة التعليمية بمستوى متوسط أو منخفض مثل(سلوى على كـاتـب، ٢٠١٥؛ لميـاء محمـد عبيـدات، ٢٠١٩؛ Baeva & Bordovskaia, 2015 ؛ Bondarchuk,2018) . وتوصلت دراسة (محمد سالم العمرات، ٢٠١٦) أن دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة جاء متوسطا.
- توصلت دراسة (Haidari, & Karakuş, 2019) ودراسة (سلوى على كاتب، ٢٠١٥) ودراسة (Baeva, 2002) الى بنية ثلاثية العوامل للسـلامة النفسـية للبيئة التعليمية . وأظهرت دراسـة (Kulikova ,& Maliy, 2017) أنه كلما ارتفع مستوى إظهار الصفات المهنية والشخصية للمعلم، كلما ارتفع مستوى الأمان النفسي للبيئة التعليمية. مما يدعم دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية في البيئة التعليمية لطلابه.
- أظهرت الـدراسـات ارتبـاط السـلامـة النفسـية للبيئـة التعليميـة بـالنشـاط الابتكاري(Bondarchuk,2018) ، والرفاهة (الصـحة) النفسـية (سـلوى على كاتب، ٢٠١٥؛ Baeva & Bordovskaia, 2015)، وتبين أن السلامة النفسية تحفز مشاعر الحيوية ، والتي تؤثر على مشاركة الفرد في العمل الإبداعي(Kark & Carmeli , 2009)، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين توافر بيئة مدرسـية أمنة والمشـكلات السـلوكية لدى الطلاب من وجهة نظر المرشـدين التربويين(لمياء محمد عبيدات، ٢٠١٩).

ثانيا : رشاقة التعلم Learning Agility:

ازدهر مفهوم رشاقة التعلم بشكل ملحوظ خلال السنوات القليلة الماضية لمساعدة المتخصصين في مجال الموارد البشـرية ومديري المؤسسات والقادة في قراراتهم الموهوبة. ولا يزال هناك الكثير من الالتباس حول ماهيتها، وكيفية قياسـها، ومتى يتم استخدامها، ومدى علاقتها بنجاح القائد (De Meuse,2017,268).

وكانت بداية ظهور مفهوم رشاقة التعلم عندما لاحظ الباحثون أن كثير من الأفراد الذين تم وصفهم بأنهم منخفضي إمكانات الأداء قد أظهروا نجاحا أكثر من المتوقع عندما أتيحت لهم فرص التحسن وخبرات الأداء المختلفة، وتم تفسير ذلك في البداية على أنه يرجع للذكاء العملي، الذي يعكس قدرة

الفرد على حل المشكلات اليومية باستخدام المعرفة المكتسبة من الخبرة، أجرى الباحثون دراسات مقارنة بين المبتدئين والخبراء لفهم ما الذي يصـــنع الخبير. وعلى مدى عدة عقود من البحث في التخصـصـــات المختلفة – كالطب، والموسيقى ، والفن ، والقيادة ، والرياضة – تبين أن الخبراء يســتفيدون إلى حد كبير من الخبرة المتأنية والمدروسة ، وليس مجرد ممارسة مكثفة ولكن جهود واعية ومتعمدة ومستمرة إلا أن دراسات أخرى أظهرت اختلافات كبيرة بين الأفراد في التعلم من الخبرة، بحيث أن بعضـــهم تعلم أســـرع، وبعضهم تعلم أكثر مقارنة بالآخرين الذين مروا بنفس الخبرة، وأن ذلك توقف على مدى قدرة كل منهم على الابتعاد عن مناطق راحته وعن عاداته وروتينه، وعلى خوض التجارب الصعبة غير المريحة دون خوف من التحدي والمخاطرة؛ رغبة منه في مضاهاة الواقع الفعلي، وعلى البقاء مرنا وغير دفاعي في المواقف التي بها فشل وإخفاق (De Meuse, 2017, 269)، وكان ذلك بداية ظهور مدلول هذا المفهوم.

وذكر (Lombardo & Eichinger ,2000) مصـــطلح رشاقة التعلم في ورقتهم البحثية، والتي عبروا فيها عن الإمكانات العالية لدى المتعلمين اللامعين . ووصفوا رشاقة التعلم بأنها الرغبة في تعلم أشـــياء جديدة من التجربة أو الخبرة والقدرة على ممارستها بسرعة ومرونة وتطبيق الأشياء التي تم تعلمها في المســتقبل. ووصـــف (Connolly,2001) رشاقة التعلم كمتغير رئيسي يفسر الأداء وإمكانات الترقي في المنظمة ، بغض النظر عن القدرة الفكرية مثل معدل الذكاء أو عوامل الشـــخصـــية .وذكر العلماء الذين يدرســـون رشاقة التعلم أن الأشخاص ذوي رشاقة التعلم العالية يتميزون بأنهم: (١) يعرفون جيدا نقاط القوة والضـــعف لديهم، (٢) يعملون بنشاط من أجل التنمية الذاتية، (٣) يواجهون تحديات جديدة باســـتمرار، (٤) يطلبون التغذية الراجعة من الآخرين، (٥) يتعلمون من خلال الاســـتبطـــان والتأمل، و(٦) يحققون نتائج عملية (London & Maurer, 2004; McCaulley, 2001) .

وقد نشـــأ مفهوم رشاقة التعلم في الأصل لمواجهة مسألة محددة تعاني منها كل مؤسسات العمل , هي كيفيـــة تحديد ذوي إمكانات الأداء العالية من بين أعضـــائها (Mitchinson et al., 2012,287)، ولم يســـتهدف الباحثين الأكاديميين هذا المفهوم بالتحديد أو التعريف لفترة طويلة، بل ظل الأمر قاصـــراً على قيام الممارسين المهنيين بإجراء مقابلات مع المستهدفين للكشف عن مدلوله، إلى أن قام (Lombardo & Eichinger,2000) بتحديد هذا المفهوم اصـــطلاحيًّا، وتعريفه، وبناء اســـتبيانهما الشهير المعروف باسم منقب الاختياراتChoices architect لقياسه (محمد عبدالرؤف عبدربه محمد ،٢٠٢١ ، ٢٤٧) .

تعريف رشاقة التعلم :

أوضـــح (محمد عبد الرءوف محمد، ٢٠٢١، ٢٣٨) أن مفهوم رشـــاقة التعلم تم دراسته من خلال منظورين: الأول هو منظور Lombardo & Eichinger (2000) ومؤيدوه مثل De Meuse et al. (2010)، والثاني هو منظور De Rue et al.(2012) ومؤيدوه مثل Burke & Smith (2018)، وهما مختلفان فقط في مدى اتســـاع المفهوم، وحول الأدلة الداعمة لبنيته النفســـية. فالمنظور الأول قدم تعريفا ضيقاً، إلا أنه اعتمد على أداة قياس واسعة الانتشار هي استبيان منقب الاختيارات، والمنظور الثاني قدم تعريفا ينطلق من إطار موسع ، إلا أنه لم يقدم أداة قياس تسمح باختبار هذا الإطار تجريبيًّا. ورغم أن التعريف الذي قدمه (De Rue et al.,2012,262-263) لرشـــاقـــة التعلم قـــد ركز على الســـرعـــة والمرونـــة، بينمـــا التعريف الـــذي قـــدمه (Lombardo&Eichinger,2000,323)،قد ركز على الاستعداد والقدرة، إلا أنهم يتفقون على ضرورة تضمين أي تعريف لرشاقة التعلم على سلوكيات مثل:(البحث عن التغذية المرتدة، النظر في الاعتبارات الأخرى، التفكير الناقد ،الانفتاح العقلي، الاســـتعداد للتغير، الأخذ بالمخاطرة، التجريب، تأمل الأحداث الســـابقة).أي أن هذا المفهوم الجديد يتضـــمن عناصـــر معرفية وأخرى ســـلوكية، بحيث أن العناصـــر المعرفية تمكن الفرد من فهم التعقيد في نمط الموقف، والعناصـــر الســـلوكية تجعله يظهر ســـلوكيات تفيد أنه يطبق ما تعلمه بشكل صحيح مثل البحث عن التغذية المرتدة وغيرها .

وقد ظهرت تعريفات أخرى لرشـــاقة التعلم آخذة في القرب أو البعد من أحد هذين المنظورين : حيث عرَّفها (Lombardo&Eichinger,2000,323-324) بأنها اســـتعداد الفرد، وقدرته على تعلم كفاءات جديدة، ثم بعد ذلك تطبيق هذا التعلم؛ لإتقان الأداء في ظروف تحدث لأول مرة، أو صـــعبة ومختلفة، وتتضـــمن أربعة أبعاد هي: رشاقة الأفراد People agility : يصف الأفراد الذين يعرفون أنفســـهم جيداً، ويتعلمون من الخبرة، ويعاملون الآخرين بطريقة بناءة، ويكونون هادئين ومرنين تحت ضغط التغيير، رشاقة النتائجResults agility :يصف الأفراد الذين يحققون النتائج في ظل الظروف الصـــعبة، ويلهمون الآخرين للأداء فوق المعتاد، ويظهرون نوعا من الحضور يبني الثقة في الآخرين، الرشاقة الذهنيةMental agility : يصف الأفراد الذين يفكرون في المشـــكلات من وجهة نظر جديدة، ويرتاحون مع التعقيد والغموض، ويشـــرحون تفكيرهم للآخرين، ورشـــاقة التغيير Change agility : يصـــف الأفراد الفضـــوليين، الذين لديهم شغف للأفكار، ويحبون أن يجربوا، ويندمجوا في أنشطة لبناء مهاراتهم.

وعرَّفها(London & Maurer,2004,223) بأنها قدرة الفرد على التعلم من الخبرة في بيئة العمل، واكتشـــاف أي من مهاراته وقدراته ضــــروري للنجاح ، وعرَّفها De Meuse et al.,) (2010,120 بنفس طريقة (Lombardo & Eichinger, 2000) ، ولكنه أضاف كلمة(بنجاح)بعد كلمة(الأداء) في تعريفهما، ثم قام (De Meuse et al.,2011,7) بعزل عامل خامس لرشـــاقة التعلم كان متضـــمنا في بعد رشـــاقة الأفراد أطلقوا عليه اســـم الوعي الذاتي-Self awareness ، وعرفوه بأنه مدى عُمق معرفة الفرد لنفسه، ومدى إدراكه لمهاراته، ولنقاط قوته وضـــعفه، ويقاس بتحديد الفرق بين إدراكات الفرد لنفسه وإدراكات الآخرين له. كما عرَّفها De) (Rue et al., 2012,262-263بأنها قدرة الفرد على تعديل فهمه للموقف بسرعة، وعلى التحرك عبر أفكاره المختلفة بمرونة؛ من أجل تسهيل التعلم خلال وعبر الخبرات المتضمنة بهذا الموقف.

وعرَّفها (De Meuse&Feng,2015,3) بأنها قدرة الفرد واســـتعداده للتعلم بسرعة ثم تطبيق الدروس المســـتفادة للأداء الأفضـــل بمواقف التحدي التي تواجهه، وعرَّفها Yadav & Dixit,) (2017, 43بأنها قدرة الفرد على جعل المواقف والخبرات التي يمر بها ذات معنى والخروج بدروس حياتية منها، وعرفها (Sung, Jin & Kim ,2016) بأنها القدرة على التعلم بسرعة بناءً على الفضول الفكري أثناء التجارب الجديدة، والكفاءات الفرعية المقترحة لرشاقة التعلم مثل قبول التغيير والفضـــول الفكري ومبادرة التعلم. ويشـــير قبول التغيير إلى القدرة على قبول واســـتخدام المثيرات أو التغييرات الخارجية بحيوية، ويشير الفضول الفكري إلى الميل والرغبة في تعلم أشياء جديدة، وتشير مبادرة التعلم إلى عقلية التخطيط والتنفيذ والتأمل في عملية التعلم الخاصة بالفرد . وأضاف (Gravett & Caldwell ,2016) أن رشاقة التعلم تتعلق بالقدرة على التكيف والاستعداد لمواجهة المجهول. وعرفها (Smith, Burke & Hogan,2017,12) على أنها "المشـــاركة في سلوكيات التعلم لتعزيز القدرة على إعادة تكوين الأنشطة بسرعة لتلبية المتطلبات المتغيرة في بيئة العمل . وعرفها (Im et al.,2017) على أنها القدرة على التعلم من خلال التجربة وتغيير أفكار الفرد وأفعاله بسرعة ومرونة بناءً على ذلك. وعرفها (Kim, Hong & Song, 2018, 4635) بأنها القدرة على التعلم المستمر والاستعداد لتطبيق المعرفة المكتسبة.

أما (Burke & Smith,2018,8) فقد عرَّفها بأنها ســـهولة تنقل الفرد بين أنماط التعلم الأربعة التي حددها (1984) Kolb في نموذجه للتعلم(التكيفي، التباعدي، الاستيعابي، التقاربي)، وذلك بإظهاره ســـلوكيات تتصـــل بدورة التعلم الرباعية(الخبرة الملموسة، التصور المجرد، الملاحظة التأملية، التجريب النشط) في ذات الوقت.

وعرفها (Canaslan, Güçlü, 2020,2072) بانها "الرغبة والقدرة على التعلم من التجربة ، ومن ثم تطبيق هــذا التعلم للأداء بنجــاح في ظل ظروف جديدة أو لأول مرة ، و" القدرة على التنقل بمرونة بين الأفكار. ويُعرفها (محمد عبد الرءوف محمد، ٢٠٢١، ٢٤٥) بأنها بنية نفسية متكاملة، تعكس مدى قدرة الفرد على تحريك عقله بسلاسة بين ما تعلمه من خبراته السابقة وما يصلح منه للتطبيق في خبراته الحالية، وذلك بنبذ غير المناســب منه رغم نجاحه في مواقف ماضية والإبقاء على المناســب فقط للمواقف الحالية، دون أن يقلل ذلك من اســتعداده لتعلم كفاءات جديدة تصلح للمهام المختلفة أو الصعبة أو التي تحدث لأول مرة.

وتؤكد معظم تعريفات المفهوم أن التعلم من التجربة عنصــر أســاسي (DeRue et al., 2012; Lombardo & Eichinger, 2000) . وبالمثل، تشــتمل معظم التعريفات على عنصــر القدرة والرغبة (Burke et al., 2016; De Meuse et al., 2010; Lombardo & Eichinger, 2000) .كما أن معظم التعريفات تشير إلى أن رشاقة التعلم مهمة للأدوار القيادية (De Meuse & Feng, 2015) . وأشــار (De Meuse, 2017, 279) إلى أنه يجب ان يتم تعريف هذا المفهوم بشــكل موسع بحيث يتضمن أي تعريف له خمسة عناصر هي(أن يكون في ضوء التعلم من الخبرة والعمل، أن يظهرها كبناء نفســي متعدد الأبعاد، أن يظهرها كعامل منبئ بالأداء والإمكانات، أن يظهرها على أنها عنصر هام لنمو إمكانات القيادة، أن يشجع الباحثين على مزيد من البحث حول هذا البناء النفسي الجديد).

قياس رشاقة التعلم وأبعادها: توجد عدة محاولات لتطوير مقياس لرشاقة التعلم، بدرجات متفاوتة مما تغطيه هذه المحاولات وما تتمتع به من دقة تجريبية. توجد ثلاث أدوات لقياســها. وتم التحقق من صدق كل أداة من قبل فريق محترف من الباحثين في القياس النفسي والمناهج وطرق التدريس والإحصــاء. التقييم الأول: viaEDGETM والتقييم الثاني– ® TALENTx7– ، والتقييم الثالث والأكثر حــداثة والأخير – Burke Learning Agility Inventory TM – على الرغم من اختلاف التقييمــات الثلاثة في عدد العوامل التي يقيســها كل منهم ، إلا أن الثلاثة يعرفون مفهوم رشاقة التعلم بنفس الطريقة. وهذ الأدوات عبارة عن "تقييمات ذاتية" (De Meuse, 2017,271-272).

تقييم viaEDGE : أعده (Lombardo & Eichinger,2000) في أوائل العقد الأول من القرن ٢١. وهو اســتبيان منقب الاختيارات. يتكون من ٨١ مفردة تقرير ذاتي يجيب عليه شخص على

دراية بالشـــخص موضـــع التقييم : كالمشرف أو زميل العمل. وتم اجراء تحليل عاملي استكشافي وتوصـــلوا لأربعة عوامل رئيسية هي: الرشاقة العقلية، رشاقة الأشخاص، رشاقة النتائج، رشاقة التغيير. كـــان ثبـــات الاختبـــار بطريقة-إعادة الاختبار عالي، في التســـعينيات للعوامل الأربعة (Lombardo & Eichinger, 2000,3). وتمت إضـــــافة العامل الخامس "الوعي الذاتي" عند تطوير أداة التقييم الذاتي viaEDGE لرشـــاقة التعلم (De Meuse, Dai, Zewdie, Page, Clark & Eichinger,2011) . تم تضمين مفهوم "الوعي الذاتي" في عامل " رشاقة الأشخاص". وتدعم الأدبيات البحثية أهمية جعله عاملًا قائمًا بذاته. ويعرف (De Meuse et al., 2011) هذا العامل بأنه": مدى عمق معرفة الأفراد لأنفسهم، ومعرفة مهاراتهم ونقاط قوتهم وضعفهم .

تقييم ®TALENTx7 :

تم إطلاق تقييم ذاتي آخر لرشـــاقة التعلم في عام ٢٠١٥. عرّف المؤلفون رشـــاقة التعلم على أنها "القدرة والاستعداد للتعلم بسرعة، ثم تطبيق تلك الدروس المستفادة للأداء الجيد في المواقف الجديدة والصـــعبـــة" (De Meuse & Feng, 2015,3). قام مؤلفو تقييم TALENTx7 بدمج البعدين الإضـــافيين التاليين لرشاقة التعلم: (أ) "إدراك وفهم التغذية الراجعة" و (ب) "اليقظة البيئية". وتدعم الأدبيات البحثية كلا الجانبين من رشاقة التعلم.

بالنسبة " للتغذية المرتدة"، وُجد أن المديرين ذوي الأداء العالي كانوا أكثر احتمالا لاتخاذ إجراءات تصـــحيحية بناءً على التغذية الراجعة أكثر من المدراء ذوي الأداء المنخفض. تبدو أهمية التغذية المرتدة عندما تكون المواقف جديدة أو غامضـــة، كما هو الحال في الترقيات الإدارية أو البيئات المؤســـسية الجديدة (De Meuse, 2017, 272-273) .ويمكن تعريف - التغذية الراجعة-على أنها: المدى الذي يطلب فيه الأفراد التغذية المرتدة الشـــخصـــية من الآخرين ويســـتمعون إليها ويقبلونها، والنظر بعناية في مزاياها، ثم اتخاذ الإجراءات التصحيحية لتحسين الأداء.

ومفهوم اليقظة، وهي "حالة من الانتباه غير المتســـرع في اصـــدار الأحكام والوعي بالتجارب اللحظية"، أي التفكير الأبطأ والأكثر تعمداً والأكثر منطقية ووفقًا ل (Lee,2012) ، فإن القادة الذين يعطون الآخرين اهتمامهم الكامل والمنفتح وغير متســـرعين في إصـــدار الأحكام عليهم بناء على اللحظة والوضـــع الحاليين يكونون أكثر فعالية من أقرانهم. وفقًا لـــــ (De Meuse &Feng, 2015)، فإن اليقظة استباقية، وهي الانخراط الذهني والوعي ببيئة الفرد؛ يحدث قبل وقوع الحدث أو الســـلوك. في المقابل، يحدث التأمل بعد حدوث الســـلوك. و كلا مكوني رشاقة التعلم مهمان. ويمكن تعريف اليقظة البيئية على أنها: المســـتوى الذي يكون فيه الأفراد يقظين أو شديدي الانتباه

تمــامًــا بمحيطهم الخــارجي، ويهتمون بتغيير واجبات ومتطلبات الوظيفة في الأدوار التنظيمية الجديدة، والتعامل مع التغييرات البيئية الحالية بطريقة متأنية في اصـــدار الاحكام. وبالتالي، تركز اليقظة البيئية على المنبهات الخارجية بينما يركز الوعي الذاتي على المحفزات الداخلية.

قائمة بورك لرشاقة التعلم:

تعتمد بطارية بورك لرشـــاقة التعلم Burke Learning Agility Inventory على نموذج مشابه للعناصـــر الأساسية لأداتي viaEDGE و TALENTx7 لرشاقة التعلم (Burke, Roloff & Mitchinson, 2016,2). وعلى الرغم من اختلاف تســميات العوامل، فإن الجوانب الأســاسية لرشاقة التعلم التي يتم قياسها في قائمة " بورك" تشبه العوامل الخاصة بالتقييمين الذاتيين المذكورين أعلاه. فمثلا: بدلاً من تســمية عامل " رشاقة التغيير change agility" (عبر EDGE) أو "تغيير النشـــاط change alacrity"عبر (TALENTx7)، يشار إليه باسم "التجريب" بواسطة Burke Learning Agility Inventory .

ومع ذلك ، هناك بعض الاختلافات بين المقاييس الثلاثة. حيث تستخدم BLAI عاملين منفصلين – التعاون والمخاطرة الشخصية – لتقييم العلاقات الشخصية. كما أن عامل المرونة في BLAI والذي يشـــار إليه على أنه الرشـــاقة الذهنية والمنظور المعرفي في viaEDGE و TALENTx7 على التوالي. ففي BLAI لا تركز فقط على كيفية جمع البيانات ومعالجتها ولكن أيضًـــا على مدى تمتع الفرد بالمرونة السلوكية للأداء المختلف عبر المواقف. كما تختلف التقييمات الثلاثة في مدى أهمية الســرعة وجمع المعلومات في رشـــاقة التعلم. حيث تقيس BLAI هذه المفاهيم كعوامل منفصلة. وتُعرف السرعة على أنها مدى السرعة التي يتصرف بها الأفراد بناءً على الأفكار.

ويُعرف عـــامــل جمع المعلومات بأنه إلى أي مدى يبقى الأفراد محدثين ومجاريين في مجالات خبرتهم من خلال حضـــور الدورات التدريبية والمؤتمرات، والسعي للحصول على تعليم إضافي. ويؤكد (Burke et al.,2016) أن الأفراد ذوي الأداء العالي ســيكون لديهم درجة عالية في "جمع المعلومات". وســواء أطلق الفرد على أحد عوامل رشـــاقة التعلم "رشـــاقة الأشخاص" أو "الفطنة الشـــخصية" ، يجب أن يتفاعل القائد الجيد بفعالية مع مجموعة متنوعة من الأشخاص ويفهم نقاط قوتهم وضـــعفهم عند تحديد المهام . وبالمثل، سواء استخدم المرء تسمية العامل "الوعي الذاتي" أو "البصـــيرة الذاتية" أو "التأمل الذاتي" ، فإن أهمية معرفة الذات وقدراتها وقيودها هي أمرا مهما لنجاح القيادة.

ومن ثم فقد طور فريق بورك قائمة مكونة من ٣٨ مفردة، تقيس تسعة أبعاد لرشاقة التعلم. بعد تطوير(Burke LAI) ، تم اختبار ثباتها علي عينة من المديرين . تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعادها التسعة بين ٠,٧٨ و ٠,٨٨، وأشار التحليل العاملي التوكيدي إلى بنية جيدة وملاءمة النموذج(Smith, et al.,2017,5) . ويرى (Burke et al.,2016) أن رشاقة التعلم بنية فريدة تقع عند تقاطع سمات الشخصية والتركيبات المعرفية والميول السلوكية. هذا التصور لرشاقة التعلم يتكون من سبعة أبعاد تقيس "التعلم"، والبعدان المتبقيان يقيسان "الرشاقة" لتتكون القائمة من تسعة عوامل. أبعاد التعلم هي كما يلي: البحث عن المعلومات، والبحث عن التغذية الراجعة، والمخاطرة في الأداء، والتامل، والتجريب، والمخاطرة الشخصية والتعاون. و أبعاد الرشاقة هي السرعة والمرونة.

بمجرد تطبيق القائمة، يتم تحديد الفرد على أنه إما منخفض أو متوسط أو مرتفع في كل من الأبعاد التسعة ،ثم يمكن للفرد: ١) أن يصبح أكثر وعياً بسلوكه من أجل تطوير قدراته بمرور الوقت، و٢) يصبح أكثر وعياً بالجهد الذي يبذله في المهام من أجل زيادة سرعة التعلم لديه. وقد اعتمدت الباحثة على هذا النموذج لإعداد مقياس رشاقة التعلم في البحث الحالي.

نموذج (DeRue, Nahrgang, Hollenbeck, & Workman, 2012):

اقترح DeRue وزملاؤه (٢٠١٢) نموذجاً لرشاقة التعلم. يتضمن كلا من العمليات المعرفية والسلوكية. العمليات المعرفية المهمة هي: المحاكاة المعرفية والتفكير المضاد والتعرف على الأنماط. والعمليات السلوكية هي: البحث عن التغذية الراجعة والتجريب والتامل، على غرار أبعاد النموذج الذي طوره بورك وزملاؤه. تعمل هذه العوامل المعرفية والسلوكية معاً للتأثير على قدرة الفرد على التعلم.

وقام (Bedford ,2011) بإعداد استبيان مكون من ٩ مفردات لقياس رشاقة التعلم.كما وصف (Im et al. ,2017) رشاقة التعلم من خلال خمسة عوامل هي: الوعي الذاتي، التوجه نحو النمو، والتفكير المرن، والتفكير السلوكي التأملي، والتغيير السلوكي.

دراسات سابقة ذات الصلة برشاقة التعلم:

أظهرت دراسة (Connolly,2001) والتي أُجريت على ١٠٧ من ضباط تنفيذ القانون، أن مقياس منقب الاختيارات تنبأ بالأداء الوظيفي والترقية في الوظيفة بما يتجاوز القدرة المعرفية وعوامل الشخصية، ووجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين عامل الانفتاح على الخبرة كعامل من عوامل

الشـــخصـــية مع الرشـــاقة العقلية. كما استهدفت دراسة (Ogisi,2006) التحقق من صدق البناء لمفهوم رشـــاقة التعلم باستخدام استبيان منقب الاختيارات. تم جمع البيانات من طلاب الجامعة. تم إجراء تحليل عاملي توكيدي على الاستبيان وكانت ملاءمة البيانات بشكل ضعيف. لتحسين ملاءمة اســـتبيان منقب الاختيارات مع البيانات ، تم تعديله. أظهر مقياس استبيان منقب الاختيارات المعدل ملاءمة أفضل للبيانات. كما أظهر الاستبيان صدق تقاربي مع مقياس الشخصية والقدرة المعرفية. أظهر صـــدق تباعدي فقط مع قائمة أســـاليب التعلم. وكذا اســـتهدفت دراسة (De Meuse et al.,2011) فحص الخصـــائص السيكومترية لمقياس التقرير الذاتي viaEDGE لرشاقة التعلم على٤٤١ طالبا بالدراســـات العليا . وأوضـــحت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا لدى عينة الدراســـة في رشـــاقة التعلم ترجع إلى النوع أو العمر، وأوضـــحت ترابط بنية ومكونات مقياس رشاقة التعلم .

أظهر بحث (DeRue et al., 2012) أن الشـــخصية تلعب دوراً أكبر في تعلم رشاقة التعلم أكثر من توجه الهدف والقدرة ما وراء المعرفية. أظهر الطموح علاقات قوية مع رشاقة التعلم. وأجريت دراســـة (Duruji, Azuh, & Oviasogie, 2014) ، للمقارنة بين بيئات التعلم في مدارس ثانوية حكومية وأخرى خاصـــة ومدي تأثير البيئة التعليمية على التحصـــيل الأكاديمي للطلاب، وأشارت النتائج إلى ضـــعف الأداء الأكاديمي للطلاب في المدارس الحكومية ، لكون البيئات التعليمية تفتقر إلى التجهيزات الأساسية اللازمة لايجاد بيئة تعليمية آمنة ، في حين أن البيئة التعليمية في المدارس الخاصـــة المجهزة بشكل كاف (من مرافق صحية ووسائل تعليمية واستخدام أساليب علمية ونفسية في عملية التدريس) ، والتي توفر كل السبل من أجل توفير الأمن النفسي والراحة والسعادة النفسية يكون التحصـــيل الأكاديمي للطلاب مرتفعا، وهذا يؤكد أن للبيئة التعليمية الفعالة تاثيرا كبيرا على أداء الطلاب .

اســـتهدفت دراســـة (De Meuse, 2017) بحث تطور مفهوم رشـــاقة التعلم، وأصلها وتكوينها وانتشـــارها، ووصـــف أسسه ودعائمه النظرية واقتراح نموذج لتأثيرها على تطور القيادة ونجاح القائد. فتمت مراجعة ١٩ دراسة ميدانية تبحث في العلاقة التجريبية بين رشاقة التعلم ونجاح القائد. تظهر نتائج التحليل البعدي أن لها علاقة قوية مع كل من أداء القائد (ر ٠,٤٧) وإمكانات القائد (ر ٠,٤٨).

وأعدت (Howard, 2017) إطارا نظريا لتوضيح كيفية تطبيق رشاقة التعلم في مهنة التعليم، تم تطبيق مقياس تقرير ذاتي لرشـــاقة التعلم لمعلمي ما قبل الخدمة ،يقيس المقياس رشاقة الأشخاص،

والرشاقة الذهنية، ورشاقة التغيير، ورشاقة النتائج. تم قياس أداء معلم ما قبل الخدمة في نهاية فترة التدريب من خلال اســتمارة نهاية التدريب التي أكملها معلمهم الموجه. أسفرت النتائج: عن وجود علاقة ذات دلالة إحصــائية بين درجات رشــاقة الأشــخاص بالنسبة لمعلم ما قبل الخدمة وأدائه التدريسي، كما أن رشاقة التعلم مؤشر ذي دلالة إحصائية لأداء المعلم قبل الخدمة.

اســتهدف بحث (Drinka, 2018) فحص الارتباط بين الســوابق المحتملة لرشــاقة التعلم وأداء المرؤوس (ومن هذه السوابق: السلامة النفسية المدركة من قبل المدير والمرؤوس). أظهرت النتائج : ارتباط الســلامة النفســية المدركة للمدير والمرؤوس برشــاقة التعلم. كما تســتكشف دراسة (Saputra, Abdinagoro,& Kuncoro,2018) تأثير ثقافة(مناخ) التعلم على المشــاركة في العمل ورشاقة التعلم. تكونت العينة من ٦٧ مشاركًا، أظهرت النتائج أن ثقافة التعلم لها تأثير غير مباشــر على المشــاركة في العمل ولكن لها تأثير مباشر على رشاقة التعلم. كما أن لرشاقة التعلم تأثير إيجابي وهام على المشاركة في العمل.

اســتهدفت دراســة (Lee, 2019) تحديد تأثير رشــاقة تعلم طلاب الجامعات على سلوك الإعداد الوظيفي، والتحدي الأكاديمي، والتأثير الوســيط للتحدي الأكاديمي. تكونت العينة من ٣٩٨ طالب جامعي. وأظهرت النتائج: لرشــاقة التعلم تأثير إيجابي على التحدي الأكاديمي. والتحدي الأكاديمي له تأثير إيجابي على ســلوك الإعداد الوظيفي. التحدي الأكاديمي له تأثير وسيط بين رشاقة التعلم وســلوك الإعــداد الوظيفي. تُظهر هذه النتائج أنه كلما زاد الطلاب من رشــاقة التعلم والتحدي الأكاديمي لديهم ، زاد عدد الطلاب الذين يطورون ســلوكهم في التحضير الوظيفي. كما أظهرت نتائج دراســة (Lee, 2020) التي أجريت على عينة من ٢١٥ طالب جامعي، أن الانفتاح على التنوع له تأثير إيجابي على رشــاقة التعلم. ولرشــاقة التعلم تأثير إيجابي على مســتوى القرار الوظيفي. ولرشاقة التعلم تأثير وسيط بين الانفتاح على التنوع ومستوى القرار الوظيفي.

اســتهدفت دراســة (Canaslan & Güçlü, 2020) تطوير أداة لقياس وتحديد رشــاقة التعلم للمعلمين. تم إعداد أداة القياس بناءً على مفهوم رشاقة التعلم لـــ Lombardo & Eichinger. تم التحقق من الصدق والثبات. وفقا لنتائج صدق البناء؛ يحتوي المقياس على ٣٠ مفردة موزعة على أربعة عوامل هي: الرشاقة الذهنية، رشاقة الأفراد، رشاقة النتائج ، رشاقة التغيير. تم استنتاج أن هذا المقياس المكون من أربعة عوامل يفســر ٤٦,٦٥٪ من التباين. نتيجة لتطبيق CFA، أظهر المقياس قيم ملاءمة جيدة بشكل عام. وبلغت قيمة ألفا لثبات درجات المقياس ٠,٩٢.

استهدفت دراسة (Duncum, 2020) فحص العلاقة بين رشاقات تعلم الطالب وتحصيله الأكاديمي في القراءة والرياضيات. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرشاقة الذهنية كعامل منبئ بالأداء القرائي في STAAR (تقييم ولاية تكساس السنوي للاستعداد الأكاديمي).كانت كل من الرشاقة الذهنية ورشاقة النتائج منبئات ذات دلالة إحصائية بالأداء الرياضي في STAAR . وكانت الرشاقة الذهنية الفئة الفرعية الوحيدة لرشاقة التعلم التي ترتبط بمستوى الصف للطلاب.

أشـــار بحث (محمد عبدالرؤف محمد ، ٢٠٢١) الذي أُجريَ علي ٢٣٨ معلما ومعلمةً بالمراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية، أن أفراد العينة لديهم مســـتويات متفاوتة في رشـــاقة التعلم رغم ظهورهم إجمالاً بمســـتوى(أقل من متوسط)، وتم تحديد نسبة الإسهام المشترك لعوامل الشخصية مجتمعة في أبعاد رشـــاقة التعلم ودرجتها الكلية، وكذلك نسبة إسهام كل عامل على حدة في أبعاد رشاقة التعلم ودرجتها الكلية.

اســـتهدفت دراسة (Sung, 2021) إلى تحديد عوامل رشاقة التعلم في سياق التعليم العالي لمجتمع المســـتقبل. تكونت العينة من ١٠٠٠ طالب جامعي في كوريا الجنوبية. تم تحديد ســـبعة عوامل لرشاقة التعلم هي: تحدي العقل، ومسؤولية التعلم، التأمل في الخبرة أو التجربة، والفضول الفكري، والتفكير النظامي، القدرة على التكيف مع التغير، والتفكير المنطقي. وتم التأكد أن ملاءمة النموذج البنائي ذو العوامل السبع لرشاقة التعلم جيدة.

اســـفرت نتائج دراسة (الشيماء محمود سالمان، ٢٠٢٢) التي أجريت على طلاب الدراسات العليا، بلغ عددها ٢٦٣ طالبا وطالبة عن: ارتفاع مســـتوى رشـــاقة التعلم وأبعادها :المرونة والتكيف، وتحمل المسئولية، والاهتمامات الواسعة لدى عينة الدراسة عدا المواجهة البناءة كأحد أبعاد رشاقة التعلم حيث كانت درجات عينة الدراسة في هذا البعد أقل من المتوسط الفرضي .كما أسهم الذكاء المنظومي بنسبة ٥٦,٦ في تباين رشاقة التعلم لدى الطلاب والباحثين بالدراسات العليا

تعقيـــب : حـــاولت بعض الدراســـات التحقق من صـــدق مفهوم رشـــاقة التعلم وأدواته مثل: (Connolly,2001; Ogisi,2006 ; De Meuse et al.,2011; Canaslan & Güçlü, 2020) .أظهرت الدراسات العلاقة القوية بين رشاقة التعلم وأداء القادة والأفراد وامكانياتهم العالية وإدارة المواهب مثل: دراسة (De Meuse, 2017) ، كما أن لرشاقة التعلم تأثير إيجابي على المشاركة في العمل (Saputra, et al., 2018) ، والتأثير المباشـــر لرشـــاقة التعلم على القرار الوظيفي (Lee, 2020) ، أظهرت دراســـة (Lee, 2019) أن لرشـــاقة التعلم أثر إيجابي على التحدي الأكاديمي للطلاب، ووجود علاقة ذات دلالة إحصـــائية بين رشـــاقات التعلم والأداء الأكاديمي في

القراءة والرياضيات(Duncum, 2020). وأظهرت الدراسات إمكانية اعداد مقياس لرشاقة التعلم بالنسبة للمعلمين وإمكانية تطبيق المفهوم في سياق العملية التعليمية(محمد عبدالرؤف محمد،٢٠٢١ ؛ Canaslan & Güçlü, 2020) .

وأوضحت دراسة (Howard, 2017) أن رشاقة التعلم مؤشر ذي دلالة إحصائية لأداء (مشاركة) المعلم قبل الخدمة ، تبين من دراسة (DeRue et al., 2012) أن الشخصية تلعب دوراً أكبر في رشاقة التعلم أكثر من توجه الهدف والقدرة ما وراء المعرفية ، وهو ما أكدته دراسة (محمد عبد الرءوف محمد ، ٢٠٢١) من ارتباط بين عوامل الشخصية وابعاد رشاقة التعلم . أظهر الطموح علاقات قوية بشكل خاص مع رشاقة التعلم. وأظهرت دراسة (Drinka, 2018) أن السلامة النفسية المدركة للمدير والمرؤوس كانت مرتبطة برشاقة التعلم .

وأظهرت دراسة (محمد عبدالرءوف محمد ، ٢٠٢١) أن أفراد العينة من المعلمين لديهم مستويات متفاوتة في رشاقة التعلم وظهورهم إجمالاً بمستوى(أقل من متوسط).في حين أظهرت دراسة (الشيماء محمود سالمان، ٢٠٢٢) ارتفاع مستوى رشاقة التعلم وأبعادها لدى طلاب الدراسات العليا.

ثالثا : المشاركة الأكاديمية Academic Engagement:

على مدى العقود الماضية، أبدى الباحثون والمعلمون اهتماماً متزايداً بمفهوم المشاركة كوسيلة لتقليل استياء الطلاب، وتعزيز دافعيتهم ومشاركتهم في الأنشطة التعليمية، وزيادة مستويات التحصيل (Alrashidi, Phan & Ngu, 2016,41). والمشاركة مصطلح معقد يركز على الأنماط المختلفة من الطلاب من حيث الدافعية والمعرفة والسلوك. وقد درس الباحثون المفهوم على نطاق واسع، وتعكس الأدبيات اختلافات كبيرة في مصطلحاتهم وتعريفاتهم ومدى اتساعها (Appleton, Christenson & Furlong, 2008). وقد استخدم مصطلح المشاركة الأكاديمية في البحوث السابقة بعدة مسميات تحمل نفس المعنى، فقد استخدم بمسمى الاندماج المدرسي School Engagement، وبمسمى اندماج الطالب Student Engagement ، وتحت مسمي المشاركة(الاندماج) الأكاديمي Academic Engagement(أحمد سمير جمعه ومحرم فؤاد عبدالعال،٢٠٢٢ ، ٤٣).

وقد استعرض الباحثون (Alrashidi, et al., 2016,43) للأدبيات المتعلقة بمفهوم المشاركة فيما يتعلق: بتعريفاته وأبعاده المختلفة. و تسليط الضوء على منهجين رئيسيين للمشاركة في التراث:

أحدهما يتركز على المشاركة المعرفية والسلوكية والعاطفية للطلاب ، ويتركز المنهج الآخر على الالتزام والحيوية والإخلاص.

تعريف المشاركة الأكاديمية: تعددت تعريفات المشاركة الأكاديمية ومنها :

عرفها (سيد محمدي حسن، ٢٠١٥) بأنها عملية نفسية ذات طبيعة دافعية، تتضمن الاهتمام وبذل الجهد، والكفاءة ومشاعر الانتماء، وردود الفعل الإيجابية واستثمار الطاقة الداخلية أثناء المشاركة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية المختلفة .**من ثم تتضمن المشاركة الاكاديمية** على ثلاثة أبعاد السلوكي : أي مشاركة الطلاب في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية المختلفة. المعرفي: أي رغبة الطالب في استثمار جهوده لإتقان المعارف والمهارات الصعبة أثناء عملية التعلم. الانفعالي: أي الكفاءة والاهتمام ومشاعر الانتماء وردود الأفعال تجاه العملية التعليمية ككل. ويرى (Alrashidi, et al,2016) أن الاندماج الأكاديمي يمكن قياسه من خلال التزام الطلاب والحيوية والاتجاه نحو الأنشطة المدرسية.

وتعرفها (صفاء على عفيفي، ٢٠١٦) بأنها مدى مساهمة طالب الجامعة سلوكيا في الأنشطة التعليمية المختلفة– سواء الصفية أو اللاصفية– ومدى التزامه، ووجدانياً في ضوء علاقاته مع أعضاء هيئة التدريس والأقران، وكذلك شعوره نحو الجامعة، ومعرفياً من خلال توظيفه لاستراتيجيات معرفية وما وراء معرفية، ومثابرته من أجل التعلم.

كما يعرفها(Sinclair,Gesel&Lemons,2019) بأنه السلوكيات التي يمكن ملاحظتها والتي يقوم بها الطلاب بعد التعرض لمثيرات تعليمية محددة أو المشاركة السلبية في الأنشطة الصفية من خلال الاستماع أو المشاهدة. ويشير (Perkmann, Salandra, Tartari, McKelvey & Hughes,2021) إلى أن المشاركة الأكاديمية هو أحد العوامل التي تعزز التحصيل الأكاديمي ،وهو بناء متعدد العوامل يتكون من أبعاد معرفية وعاطفية وسلوكية. ويعرفها (خالد أبو ندي، ٢٠٢١) بانها مشاركة الطلاب في الأنشطة التعليمية المختلفة داخل المؤسسة التعليمية ويتضمن المثابرة وبذل الجهد واستثمار الطاقات والامكانيات الداخلية المختلفة للطالب وزيادة درجة الدافعية للتعلم والمشاركة العاطفية للآخرين.

ويعرفها أحمد سمير جمعه ومحرم فؤاد عبدالعال (٢٠٢٢) بأنها: مدي إدراك الطلاب لقيمة التعلم، من خلال المشاركة في الأنشطة المدرسية والحضور إلى الفصول الدراسية، ومشاركة افكارهم مع زملائهم، وتقديم الواجبات المنزلية، والالتزام بالقواعد داخل الفصل وعلاقتهم البناءة مع

أقرانهم ومدرسـيهم. ومرتبط بتفاعلات المتعلمين مع المكونات التعليمية المختلفة، مثل المجتمع، وموظفي المدرسة، وزملاء الدراسة، والمعلمين، والمناهج الدراسية.
ويركز الطلاب الاكثر مشـاركة أكاديمية على التعلم، ويؤدون بشـكل أفضـل في الاختبارات ويلتزمون بقواعد الجامعة، ويؤدون المهام المطلوبة منهم بحماس واجتهاد ومثابرة، و يسـعون نحو الأنشـطة العامة والتطوعية بالجامعة، ويتميزون بحب الاسـتطلاع والرغبة المسـتمرة في المعرفة والتعلم (شروق غرم الله الزهراني، ٢٠١٨، ٢٥٣-٢٥٤).

أدوات قياس المشاركة الأكاديمية :تتعدد تلك الأدوات ومنها :

مقياس الاندماج الأكاديمي إعداد (Fredricks, Blumenfeld, Friedel, Paris, 2005) ترجمة مسـعد ربيع أبو العلا يتكون المقياس من ١٩ عبارة تتوزع على ثلاثة أبعاد للإندماج (السلوكي، الإنفعـالي، المعرفي)، مقيـاس (خـالد أبو ندى ، ٢٠٢١) يتكون من ثلاث أبعاد هي : الاندماج المعرفي (١٤ مفردة) والاندماج الانفعالي (١٦ مفردة) والاندماج السـلوكي(١٢ مفردة) ، مقياس (كوثر قطـب أبو قورة ،٢٠١٨): يتكون من ١٨ مفردة موزعـة على الأبعـاد الثلاثة المعرفي والوجداني والسلوكي، بمقياس استجابة خماسي. مقياس (أحمد سمير جمعه ومحرم فؤاد عبدالعال، ٢٠٢٢) يتكون المقياس في صـورته النهائية من ٣٩ مفردة موزعة على ٣أبعاد يتم الإجابة عليها من خلال مقياس استجابة ثلاثي. وقد قامت الباحثة بإعداد المقياس الخاص بالبحث الحالي بناء على أن المشاركة الأكاديمية مفهوم متعدد الأبعاد، وأبعاده هي البعد المعرفي والوجداني والسلوكي .

دراسات سابقة خاصة بالمشاركة الأكاديمية:

اسـتهدفت دراسـة (مسعد أبو العلا، ٢٠١١) التعرف على النموذج البنائي للعلاقة بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسـي والتحصيل الاكاديمي، وذلك على ٣٤٤ طالبا وطالبة بالصف الاول الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير دال للاندماج المدرسي على التحصيل الاكاديمي. واسـتهدفت دراسـة (Doğan, 2014) تطوير مقياس مشـاركة الطلاب Student engagement scale (SES) وتحديد صـدقه وثباته . على عينة من ٤٠٠ طالب في المدارس الثانوية والمتوسـطة. وتم اجراء تحليل عاملي استكشافي (EFA) للتحقق من صدق بناء المقياس وفسرت العوامل ٤٦,٧٤ ٪ من التباين الكلي، مع ٣١ مفردة موزعة على ٣ عوامل، هي المشاركة العاطفية والسـلوكية والمعرفية. بلغت قيمة ألفا كرونباخ ٠,٨٨ للأبعاد العاطفية والسلوكية و٠,٨٣ للبعد المعرفي، وبلغ معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار ٠,٧٧. ووجدت فروق بين المجموعات العليا والدنيا فيSES أي التحقق من الصدق التمييزي.

وأظهرت دراسة (وصل الله عبدالله السواط ،٢٠١٥) التي أجريت على طلاب جامعة الطائف: ووجود علاقة دالة إحصائياً بين مستوى الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي والاندماج النفسي والمعرفي، وإمكانية التنبؤ بمستوى الاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب جامعة الطائف من خلال مستوى رضاهم عن خدمات الإرشاد الأكاديمي.

وأكدت دراسة (Perkmann, Fini, Ross, Salter, Silvestri, Tartari, 2015) التي أجريت على عينة من طلاب الجامعة علي أهمية الأنشطة الدراسية على مدار اليوم الدراسي في الجامعة وتأثيرها علي التحصيل الدراسي، والاندماج الأكاديمي. كما تناولت دراسة (Wilson, Jones, Bocell, Crawford, Kim, Veilleux ... & Plett, 2015) مستويات متعددة للمشاركة السلوكية والعاطفية بين الطلاب الجامعين بمؤسسة STEM في الولايات المتحدة على عينة مكونة من ١٥٠٠ طالب، وأيدت الدراسة أهمية الإنتماء لتحقيق المشاركة السلوكية والعاطفية في سياق الفصول الدراسية. وكذا استهدفت دراسة (سيد محمدي حسن، ٢٠١٥) تحديد العلاقة بين المناخ الدراسي المدرك والذكاء الانفعالي والمشاركة الأكاديمية على عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بلغت ٢٠٠ طالب ، وأظهرت النتائج وجود تأثير دال للمناخ الدراسي المدرك، ودرجة الذكاء الإنفعالي على الاندماج السلوكي والإنفعالي والمعرفي.

وأثبتت دراسة (Radley, Dart & O'Handley, 2016) فعالية الغرف الدراسية الهادئة التي تحتوي على الكمبيوترات المحمولة في زيادة سلوك المشاركة الأكاديمية، والاندماج الأكاديمي، وينخفض مستوي الضوضاء، والسلوك المضطرب لدى الطلاب. واستهدف بحث (Maroco, et al., 2016) إعداد مقياس لمشاركة الطلاب الجامعيين يعتمد على تصور المشاركة كبنية متعددة الأبعاد ، تتمثل في المشاركة المعرفية والسلوكية والعاطفية. تكونت العينة من ٦٠٩ من طلاب الجامعة البرتغالية. تم التحقق من صدق المحتوى وصدق البناء والصدق التنبؤي والثبات . و يتكون المقياس في صورته النهائية من ١٥ مفردة ، ويدعم البحث البناء الثلاثي العوامل لمشاركة الطلاب. وأظهرت دراسة (شروق غرم الله الزهراني، ٢٠١٨) التي أجريت على عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز، مكونة من ٥٠٠ طالب إلى وجود شيوع للاندماج الأكاديمي والقيم النفسية لدى عينة الدراسة، ووجود ارتباط دال بين الاندماج الاكاديمي والقيم النفسية.

كما أظهرت دراسة (ابتسام راضي هادي،٢٠١٨) التي أجريت على طلبة كلية التربية الأساسية أن طلبة كلية التربية الأساسية لديهم اندماج جامعي. كما توصلت دراسة (حسن سعد عابدين،٢٠١٩) التي أجريت على طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية إلى وجود

مســـتوى أعلى من المتوسط من الاندماج الطلابي لدى الطلاب، ووجود فروق دالة إحصائياً في الاندماج الطلابي لدى الطلاب تبعاً لاختلاف مســـتويات إدراكهم لبيئة التعلم (مرتفع –متوســـط – منخفض) لصالح ذوي المستوى المرتفع.

استهدفت دراسة (Bubnovskaia, Leonidova, Oralova ,2020) تحليل العلاقات بين مكونات الســـلامة النفســـية للبيئة التعليمية والمشـــاركة وخصائص التنظيم الذاتي لعينة من الطلاب مقارنة بأطفال المدارس .توصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى المشاركة في الصفوف العليا من المدرسة الثانوية. يزداد تقييم المتعلمون لسلامة البيئة التعليمية مقارنة بآبائهم ومعلميهم. وأوضح البحث أن الأمن النفسي للمتعلمين في البيئة التعليمية أمر بالغ الأهمية لسلامتهم ومشاركتهم.

وأظهرت دراسة (محمد عبدالله الجبيلي، ٢٠٢٠) على عينة من (٤٢٩) طالباً وطالبة أن لدى الطلبة مســـتوى متوســـط من الاندماج المدرسي ككل، وأبعاده الفرعية. وأوصت الدراسة بضرورة تبني طرق وأساليب تدريس، وأنشطة منهجية ولامنهجية من شأنها تعزيز فرص الاندماج المدرسي. كما أظهرت دراســـة (مهنـــد كاظم عباس، ٢٠٢١) التي أُجريت على عينة من (١٠٠) طالب وجود مستوى مرتفع من الإندماج الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة. كما توصلت دراسة (خالد أبو ندى، ٢٠٢١) على عينـــة (٢١٩) طالبا وطالبة ، إلى مســـتوى مرتفع من التمايز النفســـي والاندماج الأكاديمي، ووجود معامل ارتباط طردي بين المتغيرات، إلى القدرة التنبؤية بنســـبةً ٥٣,١ % من التبـــاين في درجات الاندماج الأكاديمي؛ تعزى لإســـهام كل من متغيري الكفاءة الذاتية المدركة، والتمايز النفسي.

تعقيب :

– أقرت بعض الدراســـات مثل دراســـة : (شـــروق غرم الله الزهراني، ٢٠١٨؛ ابتســـام راضي هادي،٢٠١٨؛ خالد أبو ندى، ٢٠٢١) إلي شـــيوع المشاركة الأكاديمية أو وجودها بمستوى مرتفع لدى الطلاب. كما أفرت بعض الدراسات بوجود المشاركة الأكاديمية بمستوى متوسط أو أعلى من المتوسط لدى الطلاب مثل دراسة: (حسن سعد عابدين،٢٠١٩؛ محمد عبدالله الجبيلي، ٢٠٢٠).

– كما كشفت نتائج بحث (وصل الله عبدالله السواط ،٢٠١٥) عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين مســـتوى الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي– كجانب من جوانب البيئة التعليمية– والاندماج النفســـي والمعرفي. أكدت الأبحاث أهمية الأنشطة الدراسية على مدار اليوم الدراسي في الجامعة وتأثيرها الواضـــح علي التحصـــيل الدراسي، والإندماج الأكاديمي.(Perkmann, et al., 2015) وفعالية الغرف الدراسية الهادئة التي تحتوي على الكمبيوترات المحمولة في زيادة سلوك المشاركة الأكاديمية، والإندماج الأكاديمي، وينخفض مســـتوي الضـــوضـــاء، والســـلوك المضطرب لدى

الطلاب(Radley, et al., 2015). وأكدت دراسة (Wilson, et al.,, 2015)أهمية الإنتماء للمشاركة السلوكية والعاطفية في سياق الفصول الدراسية ، ودوره في تحقيق الاندماج الأكاديمي.

– وجود تأثير دال للاندماج المدرسي على التحصيل الأكاديمي كما في دراسة (مسعد أبو العلا، ٢٠١١).

- وأوضح بحث (Bubnovskaia, et al., 2020) أن الأمن النفسي للمتعلمين في البيئة التعليمية أمر بالغ الأهمية لمشاركتهم. كما توصلت دراسة (سيد محمدي حسن، ٢٠١٥) إلى وجود تأثير دال للمناخ الدراسي المدرك، ودرجة الذكاء الانفعالي على المشاركة السلوكية والانفعالية والمعرفية. وأقرت دراسة (Doğan, 2014; Maroco, et al., 2016) ثلاث عوامل للمشاركة هي السلوكية والوجدانية والمعرفية.

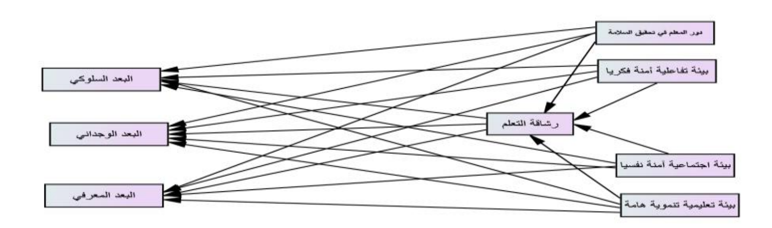
علاقة رشاقة التعلم ببيئة التعلم والمناخ النفسي الآمن والمشاركة:

من المهم أن يشعر الأفراد بأنهم يتحكمون في عملية تعلمهم، وأنهم قادرين على التأثير في البيئة التي يحدث فيها؛ لأنه يدعم رشاقة التعلم لديهم بعد ذلك، لأن بيئة التعلم الآمنة نفسيا تسمح للأفراد بالمخاطرة، وباستكشاف البدائل، وطلب التغذية الراجعة، وتتسامح مع بعض الأخطاء، وتسمح لهم بالتعلم من خلال الخبرة هي بذلك بيئة داعمة لرشاقة التعلم، وهي عكس بيئات التعلم التي تعاقب الأفراد على الأخطاء، وتكافئ الملتزمين ؛ لأن الأخيرة تدفع الأفراد إلى تبني سلوكيات دفاعية، وتقلل من قدرتهم على البقاء منفتحين على الخبرات الجديدة(De Rue et al., 2012,272–273).

لذا فقد اهتمت بعض الدراسات بمحاولة الكشف عن علاقتها برشاقة التعلم وبالمشاركة الأكاديمية، فتوصلت دراسة (Drinka ,2018) إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين رشاقة التعلم والمناخ النفسي المدرك للعاملين بمؤسسة صحية بالولايات المتحدة، كما أشارت دراسة (Catenacci-Francois,2018) إلى أن المناخ الآمن نفسيا يُعزز الأداء بغض النظر عن مستوى رشاقة التعلم، حيث وجدت أنه إذا أدرك الأفراد أن المؤسسة التي يعملون بها تتمتع بمستوى عال من الأمن النفسي فإن منخفضي رشاقة التعلم يتفوقون على المرتفعين في الأداء، وكانت هذه النتيجة غير متوقعة، وأشارت دراسة (Lee, 2019) أن لرشاقة التعلم أثر إيجابي على التحدي الأكاديمي للطلاب، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين رشاقات التعلم والأداء الأكاديمي في القراءة والرياضيات(Duncum, 2020). وأظهرت الدراسات إمكانية اعداد مقياس لرشاقة التعلم بالنسبة للمعلمين وإمكانية تطبيق المفهوم في سياق العملية التعليمية(محمد عبدالرؤف محمد،٢٠٢١ ؛

(Canaslan & Güçlü, 2020). وأوضـــحت دراسة (Howard, 2017) أن رشاقة التعلم مؤشر ذي دلالة إحصائية لأداء (مشاركة) المعلم قبل الخدمة .

اما دراسة (Saputra, et al., 2018) فقد أشارت إلى أن مناخ التعلم بأية مؤسسة عمل له تأثير غير مباشر على المشاركة في العمل ولكن له تأثير مباشر على رشاقة التعلم. كما أن لرشاقة التعلم تأثير دال احصائيا على المشاركة في العمل. فضلاً عن أن رشاقة التعلم تلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين المشاركة بالعمل ومناخ التعلم. **مما سبق يمكن ملاحظة** أن نتائج الدراسات قد أشارت إلى الارتباط بين السلامة النفسية للبيئة التعليمية ورشاقة التعلم والارتباط بين رشاقة التعلم والمشاركة الأكاديمية. **وفيما يلي** تصورا للنموذج السببي للعلاقة بين متغيرات البحث الثلاثة كما **بالشكل (١) التالي:**



شكل (١) النموذج السببي المقترح للعلاقة بين متغيرات البحث

المنهج : تم استخدام المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة البحث .

العينة : انقسمت إلى: عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، والتي تكونت من ٢١٥ طالبا وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة دمنهور تتراوح أعمارهم بين ١٨ و ٢٢ سـنة بمتوسـط ٢٠,٥ وانحراف معياري ١,١٩. والعينة الأسـاسية، حيث تم تطبيق أدوات البحث على ٣٠٥ طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة دمنهور في الفصـل الدراسـي الثاني من العام الجامعي (٢٠٢٠–٢٠٢١)، بواقع (٢١٥ طالبة و٩٠ طالبا)، يتراوح أعمارهم من ١٩ الي ٢٣ سنة بمتوسط ٢٠,٣ وانحراف معياري ١,٨٧.

أدوات البحث : **تتمثل في** :

أولا : مقياس السلامة النفسية للبيئة التعليمية (إعداد الباحثة):

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراســات السابقة المتعلقة بالسلامة النفسية في البيئة التعليمية والمقاييس الســابقة المتاحة لقياســها مثل: (ماجد حمدان العســاف ، ٢٠٠٨؛ سـلوى على كاتب ، ٢٠١٥؛ لمياء محمد عبيدات، ٢٠١٩؛ Haidari, & Karakuş, 2019؛ Baeva, 2002)، قامت الباحثة بإعداد المقياس الخاص بالبحث الحالي والذي يتكون في صـــورته النهائية من ٤٥ مفردة ، موزعة على أربعة أبعاد هي : دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية لطلابه وتمثله المفردات (من ١إلي١٥)، بيئة تفاعلية أمنة فكريا، وتمثله المفردات (من١٦ إلي ٢٤) وبيئة اجتماعية آمنة نفسيا ، وتمثلــه المفردات (من٢٥ إلي ٣٥) ، وبيئة تعليمية تنموية هامة، وتمثله المفردات (من ٣٦ إلى ٤٥). ويتم الاســتجابة عليها باستخدام مقياس استجابة خماسي (موافق بشدة – موافق –محايد – غير موافق– غير موافق بشـــدة) لتأخذ الدرجات (٥-٤ - ٣-٢-١) في حالة المفردات الموجبة ويعكس هذا التدريج في حالة المفردات السالبة وهي المفردات (٢٦-٢٧-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥).ومن ثم تتراوح درجة المقياس من ٤٥-٢٢٥.

التحقق من الخصـــائص السيكومترية لمقياس السلامة النفسية للبيئة التعليمية : تم التحقق من صدق المقياس وثباته واتساقه الداخلي كما يلي :

<u>بالنسبة لصدق المقياس تم التحقق منه من خلال :</u>

١- **صـــدق المحكمين :** قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المحكمين المتخصـــصين في مجال علم النفس والإرشاد والصحة النفسية والقياس النفسي، لإبداء ملاحظتهم في المفردات من حيث الصـــياغة اللغوية والوضـــوح والشمول، وتقديم أي اقتراحات أخرى يرونها مناسبة. وفي ضوء أراء المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة.

٢- **الصدق العاملي : للتحقق من الصدق العاملي للمقياس:** تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي ،لاســتجابات الطلاب على المقياس باســتخدام طريقة تحليل المكونات الأساسية Principale Components ،حيث تم تطبيق المقياس على عينة تكونت من (٢١٥) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بدمنهور، كما أُجري التدوير المتعامد للمحاور من خلال طريقة (Varimax) وذلك لافتراض اســتقلالية العوامل للتحقق من فرضـــية أحادية البعد. وقد اعتمدت الباحثة المحكات الآتية من أجل تحديد عدد العوامل: محك كايزرKaiser ويعتمد على كون قيمة الجذر الكامن

Eigenvalue ≥ ١. ومحك كاتل Cattell وهو طريقة بيانية ويطلق عليه اســم Scree Plot أي شــكل الانتشــار. والاحتفاظ بالعوامل التي تشبّع عليها ثلاث مفردات على الأقل. هذا وقد روعي في انتقاء المفردات وفي تصنيفها على العوامل (المحكات) الآتية:

أ- أن يكون تشبع المفردة على العامل الذي تنتمي له (٠,٣٠) أو أكثر.

ب- إذا كانت المفردة تتمتع بتشبع أكثر من(٠,٣٠) على أكثر من عامل، فتعد منتمِّية للعامل الذي يكون تشبعها عليه أعلى وبفارق (٠,١٠) على الأقل عن أي عامل آخر.

ج- ظهر أن بعض المفردات تشبعت على أكثر من عامل بفارق يقل عن(٠,١٠)، مما يجعل هذه المفردات غير نقية بعامل محدد وتحذف.

د - حسبت درجة تشبع كلّ مفردة من مفردات المقياس على العوامل الأساسية، ونسبة التباين لكلّ عامل، والنسبة التراكمية لتباين المصفوفة العاملية.

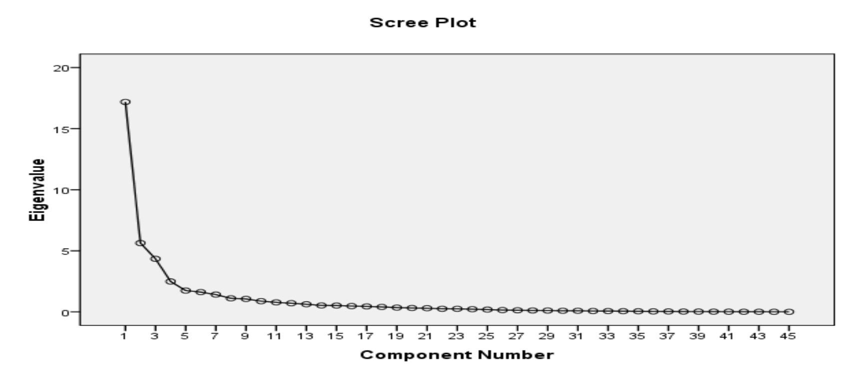
وقد جاءت قيمة الاختبار كايزر- ميلر- أولكن(KMO) Kaiser-Meyer-Olkin ٠,٧٨١ وهذه القيمــة اكبر من ٠,٥٠ مما يدل على كفاية عينة التحليل، بينما بلغت قيمة اختبار بارتليت Bartlett's Test of Sphericity ١٤١٣٠ بدرجة حرية ٩٩٠ ومستوى دلالة ٠,٠٠٠ وهذا يدل على اختلاف مصــفوفة الارتباط عن مصــفوفة الوحدة وأنه توجد تباينات مشتركة بين متغيرات البحث تشــكل مجموعة من العوامل الخفية، وهو ما نسعى إلى الكشف عنه وبالتالي فإن شروط تطبيق التحليل العاملي محققة.

وكانت النتائج المتعلقة بالتحليل العاملي الاستكشافي للمقياس : حيثأظهرت نتائج التحليل العاملي ٩ عوامل فسّرت ٨١,٣٤ من التباين الكلي للمصفوفة العامليّة كما بالجدول التالي (١):

جدول(١) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات أفراد عينة الخصائص السيكومترية

العامل	الجذر الكامن	التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي	الجذر الكامن الأول/الجذر الكامن الثاني
١	١٧,١٩	٣٨,١٩	٣٨,١٩	٣,٠٥
٢	٥,٦٣	١٢,٥٢	٥٠,٧٢	
٣	٤,٣٤	٩,٦٥	٦٠,٣٧	
٤	٢,٤٩	٥,٥٣	٦٥,٨٩	
٥	١,٧٥	٣,٨٨	٦٩,٧٧	
٦	١,٦٢	٣,٦٠	٧٣,٣٧	
٧	١,٤٢	٣,١٥	٧٦,٥٢	
٨	١,١١	٢,٤٦	٧٨,٩٨	
٩	١,٠٦	٢,٣٦	٨١,٣٤	

يلاحظ من الجدول (١) أن قيمة التباين المفسر للعامل الأول قد تخطت الـــــ ٢٠% كمؤشر أول على أحادية البعد، كما وتخطت قيمة عملية قســـمة الجذر الكامن الأول على الجذر الكامن الثاني القيمة (٢) كمؤشـــر ثاني على تحقق أحادية البعد (Hattie,1985) ويتعزز تحقق افتراض أحادية البعـــد من خلال تمثيل الجذور الكامنة بيانيا، باســـتخدام برنامج SPSS وهو ما يعرف بمخطط سكريPlot Scree الذي يظهر في الشكل(٢).



شكل (٢) التمثيل البياني للجذور الكامنة للعوامل المكونة لمقياس السلامة النفسية للبيئة التعليمية

وبعد فحص العوامل الــــــ ٩، للتعرف على المفردات التي كونت معها ارتباطات قوية، تبين أن خمســـة من العوامل تشبعت بأقل من ثلاث مفردات وبالتالي تم حذف تلك العوامل. وبالتالي يبقى فقط ٤ عوامل تفسر ٦٥,٨٩% من التباين الكلي.

العامل الأول والذي يفسر ٣٨,١٩% من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع بـــــ ١٥ مفردة وتكشف مضامين هذه المفردات أنها تدور حول دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية. العامل الثاني والذي يفسر ١٢,٥٢% من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع بـــ١٠ مفردات وتكشف مضامين هذه المفردات أنها تدور حول بيئة تفاعلية آمنة فكريا. العامل الثالث والذي يفســـر ٩,٦٥% من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع بـــــ ١٠ مفردات وتكشف مضامين هذه المفردات أنها تدور حول بيئة اجتماعية آمنة نفسيا. العامل الرابع والذي يفسر ٥,٥٣% من التباين الكلي للمصفوفة وتشبع بـــ ١٠ مفردات وتكشف مضامين هذه المفردات أنها تدور حول بيئة تعليمية تنموية هامة.

بالنســـبة لثبات مقياس السلامة النفسية للبيئة التعليمية :حيث تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وكانت النتائج كما بالجدول (٢) التالي :

جدول (٢) معاملات الثبات لأبعاد مقياس السلامة النفسية للبيئة التعليمية بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	معامل الثبات
دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية لطلابه	٠,٩٥٠
بيئة تفاعلية أمنة فكريا	٠,٩٢١
بيئة اجتماعية آمنة نفسيا	٠,٨٨٩
بيئة تعليمية تنموية هامة	٠,٩٢٨
المقياس ككل	٠,٩٦١

يتضح من جدول(٢) أن معاملات ثبات ابعاد المقياس تتراوح بين (٠,٨٨٩-٠,٩٥٠)، وبلغت٠,٩٦١ للمقياس ككل.

بالنسبة للاتساق الداخلي لمقياس السلامة النفسية للبيئة التعليمية:

تم ايجاد الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وأخيرا تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٤٠٠ – ٠,٧٥١) ،كما تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد "دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية" بالدرجة الكلية للبعد بين (٠,٥٨٦ – ٠,٨٦٤) ؛ وتراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد " بيئة تفاعلية أمنة فكريا " بالدرجة الكلية للبعد بين(٠,٦١٣ – ٠,٨٥٣)؛ كما تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد " بيئة اجتماعية أمنة نفسيا " بالدرجة الكلية للبعد بين(٠,٤٢٢- ٠,٨٤٤)؛ كما تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد "بيئة تعليمية تنموية هامة" بالدرجة الكلية للبعد بين(٠,٧١٤-٠,٨٣٧)؛ وأخيرا تراوحت معاملات ارتباط درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس بين(٠,٧٤٢ – ٠,٨٥٣). وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا إما عند مستوى ٠,٠٥ أو مستوى ٠,٠١.

ثانيا : مقياس رشاقة التعلم (إعداد الباحثة):

تم اعداده في ضوء نموذج (Burke, Roloff, &Mitchinson, 2016)(BLAI) لرشاقة التعلم بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة برشاقة التعلم وقياسها مثل : (Bedford , 2011; Burke, 2018 ; Connolly, 2001 ; De Rue et al., 2015; Im et al. ,2017 ; Lombardo & Eichinger 2000 ; Sung et al.,2016; Swisher, 2013) ، يتكون المقياس في صورته النهائية من ٨٧ مفردة ، موزعة على ٩ أبعاد هي : طلب التغذية الراجعة وتمثله المفردات (من ١ إلى ٨)، البحث عن المعلومات، وتمثله المفردات (من٩ إلى١٥)

والمخاطرة في الأداء ، وتمثله المفردات (من١٦إلى٢٨) ، والمخاطرة الشخصية، وتمثله المفردات (من ٢٩إلى٣٨)، والتعاون وتمثله المفردات (من٣٩إلى٤٦)، والتجريب وتمثله المفردات (من٤٧إلى٥٧)، والتأمل وتمثله المفردات (من٥٨إلى٦٨) ، المرونة وتمثله المفردات (من٦٩إلى ٨١) ، السرعة وتمثله المفردات (من٨٢إلى٨٧). وقامت الباحثة باشتقاق تلك المفردات وتم تعديل محتويات المفردات المُصاغة بناءً على سياق الشركة وتصحيحها لتناسب سياق الجامعة / التعليم الجامعي، ويتم الاستجابة عليها باستخدام مقياس استجابة خماسي ومن ثم تتراوح درجة المقياس من ٨٧-٤٣٥.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس رشاقة التعلم: أي صدق المقياس وثباته واتساقه الداخلي كما يلي:

بالنسبة لصدق المقياس تم التحقق منه من خلال :

١- **صدق المحكمين :** وفي ضوء أراء المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة.

٢- **الصدق العاملي :** تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لاستجابات عينة من الطلاب تكونت من (٢١٥) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بدمنهور، وقد اعتمدت الباحثة المحكات السابق ذكرها من أجل تحديد عدد العوامل: وقد جاءت قيمة الاختبار كايزر- ميلر- أولكن٠,٨٥١ ، بينما بلغت قيمة اختبار بارتليت٢٩٢٤٠ بدرجة حرية ٣٧٤١ ومستوى دلالة ٠,٠٠٠ .

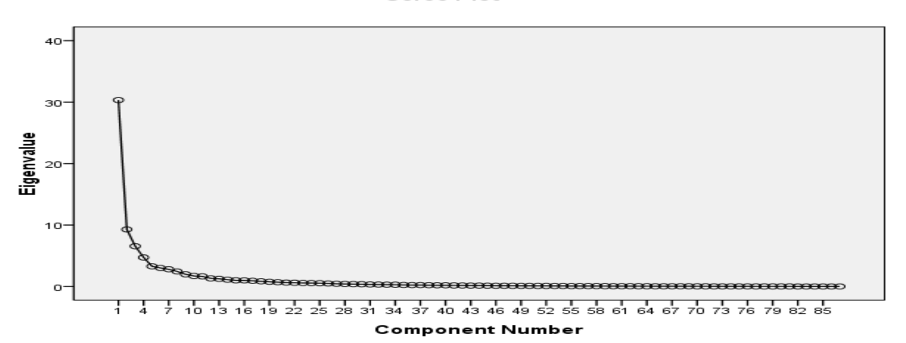
وكانت النتائج المتعلقة بالتحليل العاملي الاستكشافي للمقياس :حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي ١٥ عامل فسّرت ٨٣,٢٩ من التباين الكلي للمصفوفة العامليّة كما بالجدول التالي (٣):

جدول(٣) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات أفراد عينة الخصائص السيكومترية

العامل	الجذر الكامن	التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي	الجذر الكامن الأول/الجذر الكامن الثاني
١	٣٠,٣٣	٣٤,٨٧	٣٤,٨٧	٣,٢٧
٢	٩,٢٨	١٠,٦٧	٤٥,٥٤	
٣	٦,٥٦	٧,٥٤	٥٣,٠٧	
٤	٤,٧٢	٥,٤٣	٥٨,٥٠	
٥	٣,٢٩	٣,٧٨	٦٢,٢٨	
٦	٣,٠١	٣,٤٧	٦٥,٧٤	
٧	٢,٨٠	٣,٢٢	٦٨,٩٦	
٨	٢,٤٥	٢,٨١	٧١,٧٧	
٩	١,٩٩	٢,٢٨	٧٤,٠٥	
١٠	١,٧١	١,٩٦	٧٦,٠١	
١١	١,٦٥	١,٨٩	٧٧,٩١	

العامل	الجذر الكامن	التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي	
١٢	١,٣٣	١,٥٢	٧٩,٤٣	
١٣	١,٢٥	١,٤٣	٨٠,٨٦	
١٤	١,١١	١,٢٨	٨٢,١٤	
١٥	١,٠٠١	١,١٥	٨٣,٢٩	

يلاحظ من الجدول (٣) تحقق مؤشـــرات أحادية البعد والتي يعززها تمثيل الجذور الكامنة بيانيا، والمعروف بمخطط سكريPlot Scree الذي يظهر في الشكل(٣).



شكل (٣) التمثيل البياني للجذور الكامنة للعوامل المكونة لمقياس رشاقة التعلم

وبعد فحص العوامل الـــــ ١٥، للتعرف على المفردات التي كونت معها ارتباطات قوية، تبين أن ستة من العوامل تشبعت بأقل من ثلاث مفردات وبالتالي تم حذف تلك العوامل. وبالتالي يبقى فقط ٩ عوامل تفسر ٧٤,٠٥% من التباين الكلي.

العامل الأول والذي يفســر ٣٤,٨٧% من التباين وتشبع بــــ ٨ مفردات وتكشف مضامين هذه المفردات أنها تدور حول طلب التغذية الراجعة. العامل الثاني والذي يفســر ١٠,٦٧% من التباين وتشــبع بــــ ٧ مفردات وتكشف مضامين هذه المفردات أنها تدور حول البحث عن المعلومات. العامل الثالث والذي يفسـر ٧,٥٤% من التباين وتشــبع بــــ ١٣ مفردة وتكشف مضامين هذه المفردات أنها تدور حول المخاطرة في الأداء. العامل الرابع والذي يفســر ٥,٤٣% من التباين وتشــبع بــــ ١٠ مفردات وتكشف مضامين هذه المفردات أنها تدور حول المخاطرة الشخصية .العامل الخامس والذي يفسـر ٣,٧٨% من التباين وتشبع بــــ ٨ مفردات وتكشف مضامين هذه المفردات أنها تدور حول التعاون . العامل السادس والذي يفسر ٣,٤٧% من التباين وتشبع بــ ١٠ مفردات وتكشــف مضـــامين هذه المفردات أنها تدور حول التجريب. العامل السابع والذي يفسر

٣,٢٢% من التباين وتشبع بـ ١١ مفردة وتكشف مضامين هذه المفردات أنها تدور حول التأمل. العامل الثامن والذي يفسر ٢,٨١% من التباين وتشبع بـ ١٣ مفردة وتكشف مضامين هذه المفردات أنها تدور حول المرونة. العامل التاسع والذي يفسر ٢,٢٨% من التباين وتشبع بـ ٦ مفردات وتكشف مضامين هذه المفردات أنها تدور حول السرعة.

بالنسبة لثبات مقياس رشاقة التعلم: حيث تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وكانت النتائج كما بالجدول (٤) التالي :

جدول (٤) معاملات الثبات لأبعاد مقياس رشاقة التعلم بطريقة ألفا كرونباخ

م	البعد	معامل الثبات	م	البعد	معامل الثبات
١	طلب التغذية الراجعة	٠,٨٩٥	٦	التجريب	٠,٩٦٢
٢	البحث عن المعلومات	٠,٨٥٦	٧	التأمل	٠,٩٤٤
٣	المخاطرة في الأداء	٠,٩٣٥	٨	المرونة	٠,٩٥٣
٤	المخاطرة الشخصية	٠,٨٦٦	٩	السرعة	٠,٨٣١
٥	التعاون	٠,٩١٨	١٠	المقياس ككل	٠,٩٧٧

يتضح من جدول(٤) أن معاملات ثبات ابعاد المقياس تتراوح بين (٠,٨٣١- ٠,٩٦٢)، وبلغت ٠,٩٧٧ للمقياس ككل.

بالنسبة للاتساق الداخلي لمقياس رشاقة التعلم:

تم ايجاد الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل مفردة والدرجة الكلية على المقياس ومعاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل مفردة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٢٣ – ٠,٧٦٩) ،كما تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد "طلب التغذية الراجعة" بالدرجة الكلية للبعد بين (٠,٦٨٩ – ٠,٨٢٥) ؛ وتراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد " البحث عن المعلومات " بالدرجة الكلية للبعد بين(٠,٦٥٨ – ٠,٧٨٦)؛ كما تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد " المخاطرة في الأداء " بالدرجة الكلية للبعد بين(٠,٥٨٨-٠,٨٥٦)؛ كما تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد "المخاطرة الشخصية" بالدرجة الكلية للبعد بين(٠,٥٠٨-٠,٧٩٩)؛كما تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد "التعاون" بالدرجة الكلية للبعد بين(٠,٧٤٦-٠,٨٧٢)؛ كما تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد "التجريب" بالدرجة الكلية للبعد بين(٠,٨٠٨-٠,٨٩٥)؛ كما تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات بعد "التأمل" بالدرجة الكلية للبعد بين(٠,٧٣٤-٠,٨٧٤)؛

كمـــا تراوحـــت قيم معـــاملات ارتباط مفردات بعد " المرونة" بالدرجة الكلية للبعد بين(٠,٧٥٨-٠,٨٥٩)؛ كمـــا تراوحـــت قيم معـــاملات ارتبـــاط مفردات بعد "الســـرعة" بالدرجة الكلية للبعد بين(٠,٦٢٩-٠,٨٣٦)؛ وأخيرا تراوحـــت معاملات ارتباط درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس بين(٠,٦٦٠ – ٠,٨٣٣). وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا إما عند مستوى ٠,٠٥ أو مستوى ٠,٠١.

ثالثا : مقياس المشاركة الأكاديمية (إعداد الباحثة):

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراســـات الســـابقة المتعلقة بالمشـــاركة الأكاديمية والمقاييس الســـابقة المتاحة لقياسها مثل : خالد أبو ندى ، ٢٠٢١، كوثر قطب أبو قورة ،٢٠١٨ ، أحمد سمير جمعه ومحرم فؤاد عبدالعال، ٢٠٢٢، مســـعد أبو العلا، ٢٠١١؛ صـــفاء على أحمد عفيفي،٢٠١٦ Fredricks ,et al., 2005; Doğan, 2014; Maroco, et al., 2016)، قامت الباحثة بإعداد المقياس الخاص بالبحث الحالي والذي يتكون في صـــورته النهائية من ٣٠ مفردة ، موزعة على ثلاثـــة أبعاد هي : البعد الســـلوكي للمشـــاركة وتمثله المفردات (من١إلى١٠)، البعد الوجداني للمشـــاركـــة، وتمثله المغردات (من١١إلى٢٠)، والبعد المعرفي للمشـــاركة ، وتمثله المفردات (من٢١إلى٣٠)، ويتم الاســـتجابة عليها باســـتخدام مقياس استجابة خماسي ومن ثم تتراوح درجة المقياس من ٣٠-١٥٠.

التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المشاركة الأكاديمية : أي صدق المقياس وثباته واتساقه الداخلي كما يلي :

بالنسبة لصدق المقياس تم التحقق منه من خلال :

١- صدق المحكمين

٢- **الصـــدق العاملي:** تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، لاستجابات عينة من الطلاب تكونت من (٢١٥) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية بدمنهور. وقد اعتمدت الباحثة المحكات الســـابق ذكرها من أجل تحديد عدد العوامل:

وقد جاءت قيمة الاختبار كايزر- ميلر- أولكن ٠,٨٤٧،، بينما بلغت قيمة اختبار بارتليت ٩٠٤٨ بدرجة حرية ٤٣٥ ومستوى دلالة ٠,٠٠٠.

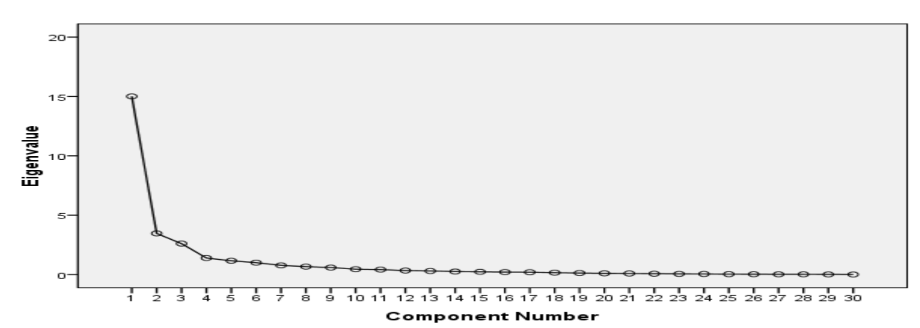
وكانت النتائج المتعلقة بالتحليل العاملي الاستكشافي للمقياس : حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي ٦ عوامل فسّرت ٨٢,٢٠٧ من التباين الكلي للمصفوفة العامليّة كما بالجدول التالي (٥):

دول(٥) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات أفراد عينة الخصائص السيكومترية

العامل	الجذر الكامن	التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي	الجذر الكامن الأول/الجذر الكامن الثاني
١	١٥,٠١	٥٠,٠٤	٥٠,٠٤	٤,٣٣
٢	٣,٤٧	١١,٥٦	٦١,٦٠	
٣	٢,٦١	٨,٧٠	٧٠,٣٠	
٤	١,٤٠	٤,٦٧	٧٤,٩٧	
٥	١,١٧	٣,٨٩	٧٨,٨٦	
٦	١,٠٠٤	٣,٣٥	٨٢,٢١	

يلاحظ من الجدول (٥) تحقق مؤشـــرات أحادية البعد والتي يعززها تمثيل الجذور الكامنة بيانيا، والمعروف بمخطط سكريPlot Scree الذي يظهر في الشكل (٤).





شكل (٤) التمثيل البياني للجذور الكامنة للعوامل المكونة لمقياس المشاركة الأكاديمية

وبعد فحص العوامل الــ ٦، تبين أن ثلاثة من العوامل تشبعت بأقل من ثلاث مفردات وبالتالي تم حذف تلك العوامل. وبالتالي يبقى فقط ٣ عوامل تفسر ٧٠,٣٠% من التباين الكلي.

العامل الأول والذي يفســر ٥٠,٠٣% من التباين وتشــبع بـــــ ١٠ مفردات وتكشف مضامين هذه المفردات أنها تدور حول البعد الســلوكي للمشاركة الأكاديمية . العامل الثاني والذي يفسر ١١,٥٦% من التباين وتشبع بــــ ١٠ مفردات وتكشف مضامين هذه المفردات أنها تدور حول البعد الوجداني للمشاركة الأكاديمية .العامل الثالث والذي يفسر ٨,٧٠% من التباين وتشبع بـــ ١٠ مفردات وتكشف مضامين هذه المفردات أنها تدور حول البعد المعرفي للمشاركة الأكاديمية .

بالنســبة لثبات مقياس المشــاركة الأكاديمية :حيث تم حسابه باستخدام طريقة ألفا كرونباخ وكانت النتائج كما بالجدول (٦) التالي :

جدول (٦) معاملات الثبات لأبعاد مقياس المشاركة الأكاديمية بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	معامل الثبات
السلوكي	٠,٩٢٥
الوجداني	٠,٨٧٤
المعرفي	٠,٩٣٠
المقياس ككل	٠,٩٥٧

يتضح من جدول (٦) أن معاملات ثبات ابعاد المقياس تتراوح بين (٠,٠٩٣٠,٨٧٤)، وبلغت ٠,٩٥٧ للمقياس ككل.

بالنسبة للاتساق الداخلي لمقياس المشاركة الأكاديمية:

تم ايجاد الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل مفردة والدرجة الكلية على المقياس ومعاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل مفردة بـالـدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ودرجة كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٣٦ – ٠,٨٥٦) ،كما تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات "البعد السلوكي للمشاركة" بالدرجة الكلية للبعد بين (٠,٥١٣ – ٠,٨٨٢) ؛ وتراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات " البعد الوجداني للمشـاركة" بالدرجة الكلية للبعد بين(٠,٢٨٤ – ٠,٨٢٥)؛ كما تراوحت قيم معاملات ارتباط مفردات " البعد المعرفي للمشاركة " بـالـدرجة الكلية للبعد بين(٠,٥٢٥–٠,٩٠٦)؛ وأخيرا تراوحت معاملات ارتباط درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس بين(٠,٨٥٦ – ٠,٩٣١). وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا إما عند مستوى ٠,٠٥ أو مستوى ٠,٠١.

المعالجة الاحصائية: استخدم في البحث الحالي الأساليب الاحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لدلالة الفرق بين متوسـطي عينتين مستقلتين والتحليل العاملي الاستكشافي ومعامل ألفا كرونباخ باستخدام برنامجي SPSS و Amos v26.

نتائج البحث وتفسيرها:

التجانس بين الذكور والاناث في عينة الدراسـة الأسـاسـية : للتحقق من التجانس بين الذكور والإناث في عينة الدراسة الأساسية من معلمي ما قبل الخدمة في متغيرات الدراسة الأساسية وهي (السلامة النفسية للبيئة التعليمية ورشاقة التعلم والمشاركة الأكاديمية)، قامت الباحثة بإجراء اختبار "ت" لمجموعتين مسـتقلتين بين الذكور والإناث في العينة الأسـاسية للدراسة، وكانت النتائج على النحو التالي كما يتضح من جدول (٧):

جدول (٧) نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث بعينة الدراسة الأساسية في متغيرات الدراسة وهي (السلامة النفسية للبيئة التعليمية ورشاقة التعلم والمشاركة الأكاديمية)

المتغير		النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة[٤] "ت"	الدلالة
السلامة النفسية للبيئة التعليمية	دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية لطلابه	الذكور	٩٠	٦٤,٧٢٢٢	١٠,١١٩٥٤	٣٠٣	١,٤١٧	غير دالة
		الإناث	٢١٥	٦٢,٦٣٧٢	١٢,٣٢٣٨٤			
	بيئة تفاعلية أمنة فكريا	الذكور	٩٠	٤٣,٠٦٦٧	٧,٠٢٠١٩	٣٠٣	٠,٦٩٥	غير دالة
		الإناث	٢١٥	٤٢,٣٤٨٨	٨,٦٥١٨٤			
	بيئة اجتماعية آمنة نفسيا	الذكور	٩٠	٤١,٢١١١	٦,٦٢٠٥٢	٣٠٣	- -١,٥٨٦	غير دالة
		الإناث	٢١٥	٤٢,٦٦٠٥	٧,٥٣٨١٣			
	بيئة تعليمية تنموية هامة	الذكور	٩٠	٤٠,٧٨٨٩	٧,٦٠١٧٤	٣٠٣	-٠,٤٠١-	غير دالة
		الإناث	٢١٥	٤١,١٧٢١	٧,٦١٠٤٤			
	السلامة النفسية للبيئة التعليمية ككل	الذكور	٩٠	٢٠٧,٤٣٣	١٤,٠١٨٤٩	٣٠٣	١,٤٣١	غير دالة
		الإناث	٢١٥	٢٠٢,١٩١	٢٨,٤٣٨٥٩			
رشاقة التعلم	طلب التغذية الراجعة	الذكور	٩٠	٣١,٨٧٧٨	٨,١٢٩٣٣	٣٠٣	١,٧٧٥	غير دالة
		الإناث	٢١٥	٣٠,٠٦٩٨	٨,٠٦٠٥١			
	البحث عن المعلومات	الذكور	٩٠	٢٥,٦٤٤٤	٧,٦٠٧٣٨	٣٠٣	٠,٠٣٤	غير دالة
		الإناث	٢١٥	٢٥,٦١٤٠	٧,٠١٢٣٢			
	المخاطرة في الأداء	الذكور	٩٠	٤٤,١٠٠٠	١٤,٤٥٣٣٧	٣٠٣	٠,٨٠٩	غير دالة
		الإناث	٢١٥	٤٢,٧٥٣٥	١٢,٧٣٣٤٢			
	المخاطرة الشخصية	الذكور	٩٠	٣٣,٧٦٦٧	٨,٥٩٣٢٤	٣٠٣	١,٥١٢	غير دالة
		الإناث	٢١٥	٣٢,٠٦٥١	٩,١١٤٨١			
	التعاون	الذكور	٩٠	٢٩,٧٥٥٦	٩,٥٤٥٠٦	٣٠٣	١,٤٠٨	غير دالة
		الإناث	٢١٥	٢٨,٢٠٩٣	٨,٣٩٤٣٦			
	التجريب	الذكور	٩٠	٣٧,١٣٣٣	١٤,٣٨٧٢٦	٣٠٣	- -١,٤٠٧	غير دالة
		الإناث	٢١٥	٣٩,٤١٨٦	١٢,٢٨٥٦١			
	التأمل	الذكور	٩٠	٣٨,٩٨٨٩	١٢,٥٦٢٢٠	٣٠٣	٢,٠٤٨	غير دالة
		الإناث	٢١٥	٣٥,٩١١٦	١١,٧١١٧٥			
	المرونة	الذكور	٩٠	٥٢,٤٦٦٧	١١,٧٨٥٧٣	٣٠٣	٠,٢٠٢	غير دالة
		الإناث	٢١٥	٥٢,١٥٨١	١٣,٢٧١٥٠			
	السرعة	الذكور	٩٠	٢٢,٨٤٤٤	٥,٥٦٨٥٩	٣٠٣	١,٤٥٨	غير دالة
		الإناث	٢١٥	٢١,٧٩٥٣	٥,٧٦٠٤٠			

[٤] قيمة ت عند مستوى ٠,٠٥ ودرجة حرية ٣٠٣ = ١,٩٦٨ – قيمة ت عند مستوى ٠,٠١ ودرجة حرية ٣٠٣= ٢,٢٩٢

المتغير		النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة[٤] "ت"	الدلالة
	رشاقة التعلم ككل	الذكور	٩٠	٣٩٥,٤٤٤	٤٣,٠٧٤٢١	٣٠٣	٠,٣٣٣	غير دالة
		الإناث	٢١٥	٣٩٣,٤٠٤	٥٠,٦٧٨٠١			
المشاركة الأكاديمية	البعد السلوكي	الذكور	٩٠	٤١,٦٧٧٨	٥,٩٤٥١٢	٣٠٣	١,٦٠١	غير دالة
		الإناث	٢١٥	٣٩,٤٥٥٨	١٢,٥٣٢٨٢			
	البعد الوجداني	الذكور	٩٠	٤٠,٣٣٣٣	٨,٠٠٧٢٢	٣٠٣	١,٥٥٧	غير دالة
		الإناث	٢١٥	٣٨,٣٥٣٥	١٠,٨٣٢٠١			
	البعد المعرفي	الذكور	٩٠	٤٤,٦٢٢٢	٦,٠٧٧٣٦	٣٠٣	٠,٨٠٠	غير دالة
		الإناث	٢١٥	٤٣,٩٢٠٩	٧,٣٢٠٩٦			
	المشاركة الأكاديمية ككل	الذكور	٩٠	١٣٦,٥٤٤	٢٠,٤٥١٧٧	٣٠٣	١,٨٠٠	غير دالة
		الإناث	٢١٥	١٣١,٢٩٧	٢٤,١٣٨٣٢			

ويتضـــح من جدول (٧) أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوسطات درجات الذكور والاناث بعينة الدراسة الأساسية في متغيرات الدراسة وهي (السلامة النفسية للبيئة التعليمية ورشاقة التعلم والمشـــاركة الأكاديمية)على مســـتوى الدرجة الكلية والأبعاد .ولذلك تم استخدام العينة ككل للإجابة عن أسئلة البحث .

وقبل عرض نتائج البحث تم حســـاب الإحصـــاءات الوصفية لبيانات متغيرات البحث للتحقق من اعتدالية توزيع تلك المتغيرات كما هو موضح بجدول(٨):

جدول (٨) الإحصاءات الوصفية لبيانات عينة البحث الأساسية على متغيرات البحث

متغيرات البحث		المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
السلامة النفسية	دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية لطلابه	٥٨,٨٥	٦٢	١٤,٠٩	-٠,٩٦	٠,١٢
	بيئة تفاعلية أمنة فكريا	٣٥,٥٦	٣٨	١٠,٥٨	-٠,٣٥	-٠,٩٩
	بيئة اجتماعية آمنة نفسيا	٣٦,٧٣	٣٨	٩,٩٢	-٠,٤٠	-٠,٧٩
	بيئة تعليمية تنموية هامة	٣٣,٨٩	٣٢	١٠,٨٣	٠,١٨	-١,٢٧
رشاقة التعلم		٢٩٧,٩٢	٣٠٦	٦٩,٢٧	-٠,٢٠	-٠,٦١
المشاركة الأكاديمية	البعد السلوكي	٣٢,١٢	٣٠	١١,٣٧	٠,١٧	-١,٢١
	البعد الوجداني	٣٠,٩٧	٣٠	٩,٦٤	٠,٣١	-٠,٧٠
	البعد المعرفي	٣٩,٢٧	٤١	١٠,٢٦	-٠,٨٥	-٠,١٣

يتضح من جدول (٨) أن قيم المتوسطات الحسابية لمتغيرات البحث قريبة من قيم الوسيط، وجميع قيم الالتواء والتفلطح قريبة من الصـــفر، مما يشير إلى أن توزيع درجات أفراد عينة البحث على المتغيرات قريب من الاعتدالية ومن ثم يمكن استخدام هذه البيانات في اجراء التحليلات الإحصائية للإجابة عن أسئلة البحث الحالي كما يلي .

نتائج الإجابة عن سؤال البحث الأول والذي ينص على :

١- ما مســـتوى كل من السلامة النفسية للبيئة التعليمية ورشاقة التعلم والمشاركة الأكاديمية لدى معلمي ما قبل الخدمة؟

تم اعتماد النموذج الإحصائي التالي لإطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية الخاصة بمفردات أدوات البحث، من خلال المعادلة الآتية: المدى (أعلى درجة – أقل درجة) ÷عدد المســـتويات (٣ منخفض ، متوســـط ، عالي) = ١،٣٣ وبذلك تصـــبح المســـتويات الثلاثة كما يلي :الدرجة المنخفضة(١ –٢,٣٣)، والمتوسطة(٢,٣٤– ٣,٦٧)،والعالية(٣,٦٨– ٥). وللإجابة عن هذا السؤال؛ حُســـبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث الأساسية على كل بعد من أبعاد مقياس الســـلامة النفســـية للبيئة التعليمية ومقياس رشاقة التعلم ومقياس المشاركة الأكاديمية، وكذا المتوسط الحسابي الإجمالي لكل مقياس، وذلك كما في الجدول(٩) التالي :

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقاييس السلامة النفسية للبيئة التعليمية ورشاقة التعلم والمشاركة الأكاديمية

المقياس	م	الترتيب	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقييم
السلامة النفسية للبيئة التعليمية	١	١	دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية لطلابه	٣,٩٢	٠,٢٠	مرتفعة
	٢	٣	بيئة تفاعلية آمنة فكريا	٣,٥٦	٠,٣٤	متوسطة
	٣	٢	بيئة اجتماعية آمنة نفسيا	٣,٦٩	٠,١١	مرتفعة
	٤	٤	بيئة تعليمية تنموية هامة	٣,٣٩	٠,١٨	متوسطة
			المقياس ككل	٣,٦٦	٠,٣٠	متوسطة
مقياس رشاقة التعلم	١	١	طلب التغذية الراجعة	٣,٦٨	٠,٢٢	مرتفعة
	٢	٢	البحث عن المعلومات	٣,٥٧	٠,١٦	متوسطة
	٣	٨	المخاطرة في الأداء	٣,٢٤	٠,٢٣	متوسطة
	٤	٨	المخاطرة الشخصية	٣,٢٤	٠,٢١	متوسطة
	٥	٣	التعاون	٣,٥٣	٠,٢٢	متوسطة
	٦	٥	التجريب	٣,٤٧	٠,١١	متوسطة
	٧	٦	التأمل	٣,٣٦	٠,١٦	متوسطة
	٨	٤	المرونة	٣,٥١	٠,١٨	متوسطة

	م	الترتيب	البعد	المتوسط	الانحراف	التقييم
	٩	٧	السرعة	٣,٣٤	٠,٤٥	متوسطة
			المقياس ككل	٣,٤٢	٠,٢٥	متوسطة
مقياس المشاركة الأكاديمية	١	٢	السلوكي	٣,٢١	٠,١١	متوسطة
	٢	٣	الوجداني	٣,١٠	٠,٣٠	متوسطة
	٣	١	المعرفي	٣,٩٢	٠,١٨	مرتفعة
			المقياس ككل	٣,٤١	٠,٤٢	متوسطة

يتبين من الجدول (٩): أن المتوســـطات الحســـابية لإجابات أفراد عينة البحث علي أبعاد مقياس السلامة النفسية للبيئة التعليمية تراوحت بين (٣,٣٩ –٣,٩٢) ، حيث جاء بالمرتبة الأولى بعد دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية بمتوسط ٣,٩٢ ودرجة تقييم مرتفعة ، وبالمرتبة الرابعة والأخيرة بعد بيئة تعليمية تنموية هامة بمتوســط حسابي ٣,٣٩ وبدرجة تقييم متوسطة . كما بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل ٣,٦٦ بدرجة تقييم متوسطة. مما يدل على أن درجة توافر السلامة النفسية للبيئة التعليمية لدى عينة البحث كانت متوسطة.

تختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج بحث (محمد سالم العمرات، ٢٠١٦) ، والذي أوضح أن دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة جاء متوسطا. وتتفق نتائج البحث الحالي مع عددا من الدراسات التي أقرت بوجود السلامة النفسية للبيئة التعليمية – أو أحد أبعادها – بمستوى متوسط أو منخفض مثل: دراســة (سلوى على كاتب، ٢٠١٥) التي توصلت إلى أن درجة توافر السلامة النفسية للبيئة التعليمية كانت متوسطة. ودراسة (لمياء محمد ناجي عبيدات، ٢٠١٩) ، والتي أظهرت: توافر بيئة مدرسية أمنة بدرجة متوسطة في المدارس . ودراسة (محمد سالم العمرات، ٢٠١٦) التي بينت أن دور المعلم في توفير بيئة مدرســية آمنة جاء متوسطا ،.و دراسة (Baeva & Bordovskaia, 2015) التي أظهرت أن مستوى الأمان النفسي للبيئة التعليمية في تقييمات المعلمين كان أعلى من تقييمات الطلاب. أى أن تقييم الطالب للســلامة النفسية للبيئة التعليمية منخفض مقارنة بالمعلمين. ودراســة ا(Bondarchuk,2018) التي تظهر المســتوى غير الكافي من الســلامة النفسية للبيئة التعليمية لأكثر من ثلث المعلمين الأوكرانيين.

كما يتبين من جدول (٩) : أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث علي أبعاد مقياس رشاقة التعلم تراوحت بين (٣,٢٤ –٣,٦٨) ، حيث جاء بالمرتبة الأولى بعد طلب التغذية الراجعة بمتوســط ٣,٦٨ ودرجــة تقييم مرتفعــة ، وبالمرتبة الثامنة والأخيرة بعدي المخاطرة في الأداء والمخاطرة الشــخصية بمتوسط حسابي ٣,٢٤ وبدرجة تقييم متوسطة. كما بلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل ٣,٤٢ بدرجة تقييم متوســطة. مما يدل على أن درجة توافر رشاقة التعلم لدى عينة

البحث كانت متوسطة. وقد جاءت كل الأبعاد- ما عدا بعد طلب التغذية الراجعة والذي جاء تقييمه بدرجة مرتفعة- والمقياس ككل بدرجة تقييم متوسطة.

وهذا يتوافق مع الواقع، فغالبية معلمي ما قبل الخدمة لديهم الرغبة في الحصـــول على التغذية الراجعة ويجمعون المعلومات ويتعاونون مع زملائهم بمرونة من اجل تحقيق أفضـــل النتائج ، في حين انخفضـــوا إلى حد ما في التجريب والتأمل والســـرعة والمخاطرة في الأداء والمخاطرة البينشـــخصية وهذا يتوافق مع الواقع أيضاً، حيث نجد أنهم يقاومون التغيير في المناهج الدراسية، وفي آليات العملية التعليمية، لظنهم أن هذا سيلقي عليهم أعباء إضافية، وحتى إن كان هذا خاطئا إلا أن هذا يُظهرهم غير راغبين في تجريب ســـلوكيات جديدة، وغير راغبين في المخاطرة، و يظهرهم منغلقين تجاه الأفكار الجديدة، وهذا يبرر حصـــولهم على متوســـط حســـابي اقل مقارنة بالأبعاد الأربعة الأخرى.

وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصـــلت إليه دراســـة (Lombardo & Eichinger (2000 من أن الأفراد عامة يحصلون على درجات أعلى نسبيا في رشاقة النتائج والرشاقة الذهنية مقارنةً برشاقة الناس ورشـــاقة التغيير، ودراسة (محمد عبد الرءوف عبد ربه محمد ، ٢٠٢١) التي أشارت إلى أن أفراد العينة لديهم مســـتويات متفاوتة في رشـــاقة التعلم وظهورهم إجمالاً بمســـتوى(أقل من متوسط). بينما تختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (الشيماء محمود سالمان، ٢٠٢٢) التي أوضحت ارتفاع مستوى رشاقة التعلم وأبعادها :المرونة والتكيف، وتحمل المسئولية، والاهتمامات الواســـعة لدى غالبية عينة الدراســـة عدا المواجهة البناءة كأحد أبعاد رشـــاقة التعلم حيث كانت درجات غالبية عينة الدراسة في هذا البعد أقل من المتوسط الفرضي.

<u>**كما يتبين من جدول (٩)**</u>: أن المتوســـطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث علي أبعاد مقياس المشـــاركة الأكاديمية تراوحت بين (٣,١٠ -٣,٩٢) ، حيث جاء بالمرتبة الأولى البعد المعرفي بمتوســـط ٣,٩٢ ودرجة تقييم مرتفعة ، وبالمرتبة الثالثة والأخيرة البعد الوجداني بمتوسط حسابي ٣,١٠ ودرجة تقييم متوســـطة . كما بلغ المتوســـط الحســـابي للمقياس ككل ٣,٤١ بدرجة تقييم متوسطة. مما يدل على أن درجة المشاركة الأكاديمية لدى عينة البحث كانت متوسطة.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة (محمد عبدالله الجبيلي، ٢٠٢٠) والتي أشارت نتائجها إلى أن لدى الطلبة مســـتوى متوســـط من الاندماج المدرسي على مقياس الاندماج المدرسي ككل، وأبعاده الفرعية. بينما تختلف مع دراسة (حسن سعد عابدين،٢٠١٩) التي أشارت إلى وجود مستوى أعلى من المتوســـط من الاندماج الأكاديمي لدى الطلاب. ودراسة (شروق غرم الله الزهراني، ٢٠١٨)

والتي توصـــلت إلى وجود شـــيوع للاندماج الأكاديمي لدى عينة الدراســـة، ودراسة (مهند كاظم عباس،٢٠٢١) والتي أظهرت أن طلبة الجامعة يتمتعون بالاندماج الاكاديمي، ودراســـة (خالد أبو ندى، ٢٠٢١) أظهرت أن المتوسط الحسابي للاندماج الاكاديمي (٧٦,١٥%)، وهو مستوى مرتفع.

الإجابة عن سـؤال البحث الثاني والذي ينص على: هل يوجد ارتباط دال احصـــائيا بين كل من السلامة النفسية للبيئة التعليمية ورشاقة التعلم والمشاركة الاكاديمية ؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط البسيط لبيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس السلامة النفسية للبيئة التعليمية ومقياس رشاقة التعلم ومقياس المشاركة الأكاديمية، ويوضح الجدول التالي (١٠) مصفوفة معاملات الارتباط .

جدول(١٠) مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث

المتغيرات		رشاقة التعلم	المشاركة الأكاديمية			
			البعد السلوكي	البعد الوجداني	البعد المعرفي	المقياس ككل
السلامة النفسية للبيئة التعليمية	دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية لطلابه	**٠,٣٣٢	**٠,٤٣٤	**٠,٤٤٧	**٠,٣٦١	**٠,٤٨٥
	بيئة تفاعلية أمنة فكريا	**٠,٣٣٢	**٠,٤٠٧	**٠,٤١١	**٠,٤٤٠	**٠,٤٨٠
	بيئة اجتماعية آمنة نفسيا	**٠,٣٨٣	**٠,٣٤٥	**٠,٣٨٢	**٠,٣١٥	**٠,٤٠٤
	بيئة تعليمية تنموية هامة	**٠,٣٥٨	**٠,٣٤٥	**٠,٣٢٠	**٠,٥٠١	**٠,٤٣١
	االسلامة النفسية للبيئة التعليمية ككل	**٠,٧٤٩	**٠,٣٩٥	**٠,٣٩٠	**٠,٢٥٣	**٠,٤١٢
	رشاقة التعلم ككل	١	**٠,٤٣٥	**٠,٤٤٩	**٠,٢٦٥	**٠,٤٥٨

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول (١٠) وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين ابعاد الســـلامة النفسية للبيئة التعليمية (دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية لطلابه وبيئة تفاعلية أمنة فكريا وبيئة اجتماعية آمنة نفســـيا وبيئة تعليمية تنموية هامة والمقياس ككل) وبين كل من رشـــاقة التعلم ككل وأبعاد المشاركة الأكاديمية (السلوكي والوجداني والمعرفي والدرجة الكلية للمقياس).

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (Drinka,2018) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصـــائيًا بين رشـــاقة التعلم والمناخ النفسي المدرك للعاملين بمؤسسة صحية بالولايات المتحدة، ودراسة (Nembhard& Edmondson, 2006,941) التي أقرت أن تقدير المعلمين لمساهمات الطلاب يجعلهم يشـــعرون بالأمن النفســـي، ويوفر لهم المناخ المناسب الآمن للتحدث والتعبير عن النفس، والتعامل مع المحيطين دون خوف أو قلق. أي التأكيد علي دور المعلم وفاعليته في تحقيق

السـلامة النفسية لطلابه. أثبتت الأبحاث المتعلقة بالسلامة النفسية في التعليم أنها عامل من عوامل المناخ النفسـي الإيجابي والمبشر بالنجاح والذي يُشترط للأداء الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي للطلاب وتفكيرهم النقدي ؛ وتشـجع العلاقات الشـخصية الفعالة ، والدعم العاطفي ، والتعاون ، وروح الفريق والجمـاعـة (Baeva, Laktionova, Gayazova & Kondakova, 2019; Kozlova & Shcheglova, 2015) .

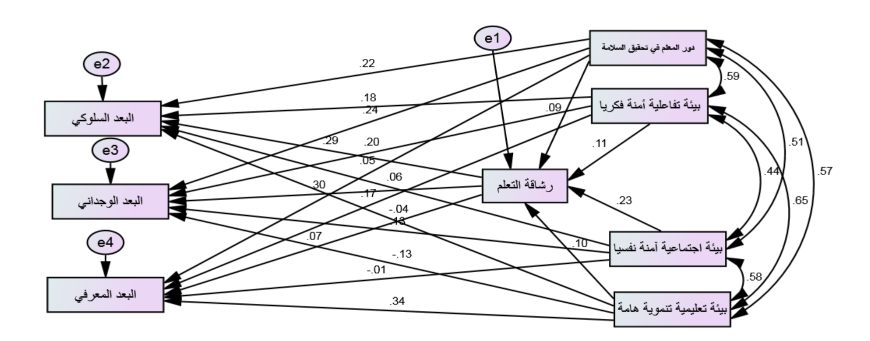
وقد اثبتت العديد من الدراسـات مثل (korir& Kipkemboi,2014) : وجود علاقة إيجابية بين البيئة التعليمية والأداء الأكاديمي وسلوكيات الطلاب، فقد ساهمت البيئة التعليمية الجيدة في تحسين الأداء الأكاديمي لهم، وتحسين حالتهم النفسية وتنمية مهاراتهم السلوكية بشكل إيجابي ، إضافة إلى تحسين العلاقات الاجتماعية بين الطلاب وأقرانهم وبين الطلاب ومعلميهم . ودراسة (فاطمة أحمد أبو ظريفة ، ٢٠٠٦) التي توصلت إلى أهمية برامج الارشاد المستخدمة في البيئة التعليمية للنجاح الدراسي للطلاب، وتأثيرها الإيجابي على التحصيل الدراسي .

كما توجد دراسات تؤكد ارتباط السلامة النفسية بالجوانب الايجابية من شخصية الفرد مثل : دراسة (Baeva, & Bordovskaia, 2015) أظهرت ارتباط الرفاهة النفسـية للطلاب ارتباطاً وثيقًا بمسـتوى الأمان النفسـي للمعلمين . ودراسة (لمياء محمد عبيدات، ٢٠١٩) التي توصلت لوجود علاقة ارتباطية سـلبية بين توافر بيئة مدرسـية أمنة والمشكلات السلوكية لدى الطلاب من وجهة نظر المرشدين التربويين. كما أظهرت أيضا دراسة (Kulikova,& Maliy, 2017) أن العوامل الرئيسـية التي تحدد التصـميم الناجح لبيئة تعليمية آمنة نفسياً من قبل المعلمين هي : مستوى نمو الصـفات المهنية والشـخصية مثل الاستقرار العاطفي ، والسلوك المعياري العالي، والحساسية، وانخفاض القلق، والتفكير الإبداعي، والتأمل. والاسـتبطان. فكلما ارتفع مسـتوى إظهار الصفات المهنية والشخصية للمعلم، كلما ارتفع مستوى الأمان النفسي للبيئة التعليمية.

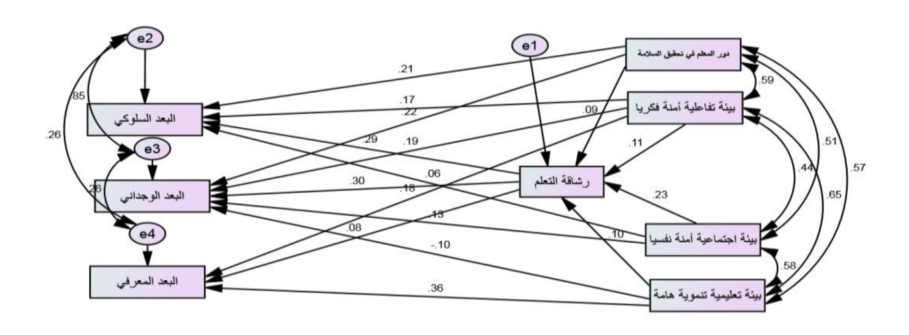
<u>الإجابة عن سؤال البحث الثالث والذي ينص على:</u> هل يمكن التوصل إلى نموذج بنائي يفسر العلاقات السـببية بين السـلامة النفسية للبيئة التعليمية (كمتغيرات مستقلة) والمشاركة الأكاديمية (كمتغيرات تابعة) ورشاقة التعلم (كمتغير وسيط) لدى معلمي ما قبل الخدمة؟

وللإجابة عن هذا السـؤال قامت الباحثة ببناء نموذج سببي افتراضي للعلاقة بين السلامة النفسية للبيئة التعليمية (كمتغيرات مستقلة) والمشاركة الأكاديمية (كمتغيرات تابعة) ورشاقة التعلم (كمتغير وسيط) ، كما بالشكل (١) والتحقق من مدى مطابقة هذا النموذج المقترح مع بيانات البحث الحالي ، ثم اجراء تحليل نموذج المعادلات البنائية باسـتخدام أسـلوب تحليل المسـار Path analysis

بواسطة برنامجِ Amos V26 وهذه المسارات يمكن وصفها أو تمثيلها كما في الشكلين (٥، ٦) التاليين :



النموذج الأولي شكل(٥): شكل المسارات لرشاقة التعلم كمتغير وسيط للعلاقة بين السلامة النفسية للبيئة التعليمية والمشاركة الأكاديمية



النموذج النهائي شكل(٦) : شكل المسارات لرشاقة التعلم كمتغير وسيط للعلاقة بين السلامة النفسية للبيئة التعليمية والمشاركة الأكاديمية

وبغرض الوصـــول بالنموذج شكل (٥) إلى النموذج شكل (٦) وللمدي المتعارف عليه لمؤشرات حسن المطابقة (Hooper, Coughlan, Mullen,2008) ، تم استبعاد كافة المسارات غير الدالة كما تم اســتخدام مؤشرات التعديل المقترحة، مما ساعد في الوصول بقيم جميع المؤشرات للمدى المتعارف عليه لكل منها كما هو موضح بالجدول(١١) مما يعني تطابق بيانات البحث مع النموذج المقترح بطريقة جيدة.

جدول (١١)مؤشرات حسن المطابقة للنموذجين الأولي والنهائي(Hooper et al., 2008)

النموذج	نسبة كا٢ لدرجة الحرية	مؤشر جودة المطابقة المقارن CFI	مؤشر تاكر ولويس TLI	مؤشر جودة المطابقة المصحح AGFI	مؤشر جودة المطابقةGFI	مؤشر المطابقة المعياري NFI	جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب RMSEA
شكل (٥)	٧,٠٢٨	٠,٦٧٤	٢,٠٤٣-	١,١١٨-	٠,٨٢٣	٠,٥٧٨	٠,٦٦٩
شكل (٦)	٠,٢٤٦	٠,٩٩٩	٠,٩٩٦	٠,٩٩٣	٠,٩٩٩	٠,٩٩٤	٠,٠٢٣
المدى المثالي	٠-٥	أكبر من ٠,٩٥	أكبر من ٠,٩٥	أكبر من ٠,٩٥	أكبر من ٠,٩٥	أكبر من ٠,٩٥	أقل من ٠,٠٧

يتبين من الشكلين (٥، ٦) السابقين ما يلي:

١- المتغير الوسيط: رشاقة التعلم لها تأثير مباشر على المتغير التابع المشاركة الأكاديمية (البعد السلوكي والوجداني والمعرفي) .

٢- المتغيرات المستقلة: أبعاد السلامة النفسية للبيئة التعليمية (دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية لطلابه وبيئة تفاعلية أمنة فكريا وبيئة اجتماعية آمنة نفسيا وبيئة تعليمية تنموية هامة) لها تأثير مباشر على المتغير الوسيط رشاقة التعلم وتأثير غير مباشر من خلال تأثيرها على المتغير الوسيط التي تؤثر بدورها على المتغير التابع.

٣-ويوضح الجدول(١٢) التالي التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي يحتوي عليها نموذج تحليل المسار والخطأ المعياري لتقدير التأثير وقيمة ت ومستوى دلالتها الإحصائية.

جدول (١٢) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ومستويات دلالاتها

مسار التأثير		الأوزان الإنحدارية للتأثير المباشر					الأوزان الانحدارية للتأثير غير المباشر			الأوزان الانحدارية للتأثير الكلي		
من	إلى	معيارية	غير معيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة	معيارية	غير معيارية	مستوى الدلالة	معيارية	غير معيارية	مستوى الدلالة
دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية لطلابه	رشاقة التعلم	٠,٠٩٤	٠,٣٨٠	٠,١٦١	٢,٣٦٠	٠,٠٠٤	-	-	-	٠,٠٩٤	٠,٣٨٠	٠,٠٠
بيئة تفاعلية أمنة فكريا	رشاقة التعلم	٠,١١٠	٠,٦٤٥	٠,٢٥٥	٢,٥٢٦	٠,٠٠٧	-	-	-	٠,١١٠	٠,٦٤٥	٠,٠٠
بيئة اجتماعية آمنة نفسيا	رشاقة التعلم	٠,٢٢٩	١,٤٩٠	٠,٤٢٨	٣,٤٨١	***	-	-	-	٠,٢٢٩	١,٤٩٠	٠,٠٠
بيئة تعليمية تنموية هامة	رشاقة التعلم	٠,١٠٠	٠,٦٢٩	٠,١٩١	٣,٣١٣	٠,٠٠٩	-	-	-	٠,١٠٠	٠,٦٢٩	٠,٠٠
رشاقة التعلم	البعد السلوكي	٠,٢٩٠	٠,٠٦٩	٠,٠١٣	٥,٤٧٥	***	-	-	-	٠,٢٩٠	٠,٠٦٩	٠,٠٠
رشاقة التعلم	البعد الوجداني	٠,٢٩٩	٠,٠٦٣	٠,٠١١	٥,٧٣٩	***	-	-	-	٠,٢٩٩	٠,٠٦٣	٠,٠٠
رشاقة التعلم	البعد المعرفي	٠,٠٧٥	٠,٠١١	٠,٠٠٥	٢,٤٣٥	***	-	-	-	٠,٠٧٥	٠,٠١١	٠,٠٠
دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية لطلابه	البعد السلوكي	٠,٢٠٧	٠,٢٠٠	٠,٠٥٩	٣,٣٨٣	***	٠,٠٢٧	٠,٠٢٦	٠,٠٠	٠,٢٣٤	٠,٢٢٦	٠,٠٠
دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية لطلابه	البعد الوجداني	٠,٢٢٢	٠,١٨٩	٠,٠٥١	٣,٦٨٨	***	٠,٠٢٨	٠,٠٢٤	٠,٠٠	٠,٢٥٠	٠,٢١٣	٠,٠٠
دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية لطلابه	البعد المعرفي	-	-	-	-	-	٠,٠١٩	٠,٠٠٤	٠,٠٠	٠,٠١٩	٠,٠٠٤	٠,٠٠
بيئة تفاعلية أمنة فكريا	البعد السلوكي	٠,١٦٦	٠,٢٣١	٠,٠٨٤	٢,٧٤٧	٠,٠٠٦	٠,٠٣٢	٠,٠٤٥	٠,٠٠	٠,١٩٨	٠,٢٧٦	٠,٠٠
بيئة تفاعلية أمنة فكريا	البعد الوجداني	٠,١٨٩	٠,٢٣٢	٠,٠٧٥	٣,٠٩٠	٠,٠٠٢	٠,٠٣٣	٠,٠٤١	٠,٠٠	٠,٢٢٢	٠,٢٧٣	٠,٠٠
بيئة تفاعلية أمنة فكريا	البعد المعرفي	٠,١٨٠	٠,١٥٤	٠,٠٥٥	٢,٨١٢	٠,٠٠٥	٠,٠٢٣	٠,٠٠٧	٠,٠٠	٠,٢٠٣	٠,١٧٧	٠,٠٠
بيئة اجتماعية آمنة نفسيا	البعد السلوكي	٠,٠٥٦	٠,٠٨٦	٠,٠٤٣	١,٩٧٨	٠,٠٠٨	٠,٠٦٦	٠,٠٣٤	٠,٠٠	٠,١٢٢	٠,١٢٠	٠,٠٠
بيئة اجتماعية آمنة نفسيا	البعد الوجداني	٠,١٢٧	٠,١٧٤	٠,٠٧٨	٢,٢٤٤	٠,٠٠٩	٠,٠٦٨	٠,٠٣١	٠,٠٠	٠,١٩٥	٠,٢٠٥	٠,٠٠
بيئة اجتماعية آمنة نفسيا	البعد المعرفي						٠,٠٤٧	٠,٠٠٥	٠,٠٠	٠,٠٤٧	٠,٠٠٥	٠,٠٠
بيئة تعليمية تنموية هامة	البعد السلوكي						٠,٠٢٩	٠,٠٤٣	٠,٠٠	٠,٠٢٩	٠,٠٤٣	٠,٠٠
بيئة تعليمية تنموية هامة	البعد الوجداني	-٠,٠٩٦	-٠,١٢٧	٠,٠٤٩	-٢,٦١٠	٠,٠٠٩	٠,٠٣٠	٠,٠٤٠	٠,٠٠	-٠,٠٨٧	-٠,٠٩٧	٠,٠٠
بيئة تعليمية تنموية هامة	البعد المعرفي	٠,٣٦١	٠,٣٣٢	٠,٠٥٨	٥,٦٨٥	***	٠,٠٢١	٠,٠٠٧	٠,٠٠	٠,٣٨٢	٠,٣٣٩	٠,٠٠

** دالة عند ٠,٠٥ و *** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق (١٢) وجود مسارات تأثير مباشرة وغير مباشرة بين متغيرات الدراسة وبعضها البعض، وفيما يأتي توضيحاً لتلك المسارات وتفسيرها:

أولًا: المسارات المباشرة:

- يتضح من جدول (١٢) وجود مسارات تأثير مباشرة لأبعاد السلامة النفسية للبيئة التعليمية (دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية لطلابه وبيئة تفاعلية أمنة فكريا وبيئة اجتماعية آمنة نفسيا وبيئة تعليمية تنموية هامة) على رشاقة التعلم (درجة كلية) لدى الطلاب عينة البحث ، حيث تراوحت قيم الأوزان الانحدارية للتأثير المباشر بين أبعاد السلامة النفسية للبيئة التعليمية ورشاقة التعلم كدرجة كلية بين ٠,٠٩٤ و ٠,٢٢٩ ، كما تراوحت قيم النسبة الحرجة بين ٢,٣٦٠ و ٣,٤٨١ وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١ أو ٠,٠٥) ، وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مستوى السلامة النفسية للبيئة التعليمية لدى الطلاب عينة البحث كلما ارتفع مستوى رشاقة التعلم لديهم.

- كما يتضح وجود مسارات تأثير مباشرة لرشاقة التعلم (درجة كلية) على المشاركة الأكاديمية (البعد السلوكي ، البعد الوجداني، البعد المعرفي) لدى الطلاب عينة البحث ، حيث تراوحت قيم الأوزان الانحدارية للتأثيرات المباشرة بين(٠,٠٧٥)، (٠,٢٩٩)، كما تراوحت قيم النسبة الحرجة بين (٢,٤٣٥)، (٥,٧٣٩)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥ أو ٠,٠١) ، وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مستوى رشاقة التعلم لدى الطلاب عينة البحث كلما زادت قدرتهم على المشاركة الأكاديمية بجميع أبعادها (البعد السلوكي والبعد الوجداني والبعد المعرفي).

- ويتضح وجود مسارات تأثير مباشرة لكل بعد من أبعاد السلامة النفسية للبيئة التعليمية (دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية لطلابه وبيئة تفاعلية أمنة فكريا وبيئة اجتماعية آمنة نفسيا وبيئة تعليمية تنموية هامة) على أبعاد المشاركة الأكاديمية (البعد السلوكي ، البعد الوجداني، البعد المعرفي) لدى الطلاب عينة البحث، حيث تراوحت قيم الأوزان المعيارية للتأثيرات المباشرة بين البعد الأول (دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية لطلابه) أبعاد المشاركة الأكاديمية (البعد السلوكي، البعد الوجداني) بين(٠,٢٠٧)، (٠,٢٢٢)، كما تراوحت قيم النسبة الحرجة بين (٣,٣٨٣)، (٣,٦٨٨)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مستوى دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية لطلابه لدى الطلاب عينة البحث من طلاب كلية التربية كلما زادت قدرتهم على المشاركة الأكاديمية بأبعادها (البعد السلوكي، البعد الوجداني)، وتراوحت قيم الأوزان المعيارية للتأثيرات المباشرة بين البعد الثاني (بيئة تفاعلية آمنة فكريا) وجميع أبعاد المشاركة الأكاديمية (البعد السلوكي ، البعد الوجداني، البعد المعرفي)

بين(٠,١٦٦)، (٠,١٨٩)، كما تراوحت قيم النسـبة الحرجة بين (٢,٧٤٧)، (٣,٠٩٠)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥ أو ٠,٠١) ، وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مستوى بيئة تفاعلية آمنة فكريا لدى الطلاب عينة البحث من طلاب كلية التربية كلما زادت قدرتهم على المشـاركة الأكـاديمية بجميع أبعادها (البعد السـلوكي، البعد الوجداني ،البعد المعرفي) ، كما تراوحت قيم الأوزان المعيـارية للتأثيرات المباشـرة بين البعد الثالث (بيئة اجتماعية آمنة نفسـيا) و أبعاد المشـاركة الأكاديمية (البعد السلوكي ، البعد الوجداني) بين(٠,٠٥٦)، (٠,١٢٧)، كما تراوحت قيم النسـبة الحرجة بين (١,٩٧٨)، (٢,٢٤٤)، وجميعها دالة إحصـائياً عند مستوى (٠,٠٥) ، وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مستوى بيئة تفاعلية آمنة فكريا لدى الطلاب عينة البحث من طلاب كليـة التربية كلما زادت قدرتهم على المشـاركة الأكاديمية بأبعادها (البعد السـلوكي، البعد الوجداني) ، وأيضـا تراوحت قيم الأوزان المعيارية للتأثيرات المباشـرة بين البعد الرابع (بيئة تعليميـة تنمويـة هـامـة) و أبعـاد المشـاركة الأكاديمية (البعد الوجداني ، البعد المعرفي) بين(٠,٠٩٦)، (٠,٣٦١)، وجود تأثير مباشـر سالب دال إحصائياً لبعد بيئة تعليمية تنموية هامة في البعد الوجداني للمشاركة الأكاديمية حيث بلغ معامل المسار -٠,٠٩٦ وقيمة ت ٢,٦١٠ وهى دالة إحصـائياً عند مسـتوى ٠,٠١ ، وهذا يشـير إلى أن بعد بيئة تعليمية تنموية يقلل من البعد الوجداني لدى الطلاب.

- وجود تأثير مباشـر موجب لبعد بيئة تعليمية تنموية هامة في البعد المعرفي للمشاركة الأكاديمية حيث بلغ معامل المسار ٠,٣٦١ وقيمة ت (٥,٦٨٥)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، وهـذا يدل على أنه كلما ارتفع مسـتوى بيئة تعليمية تنموية هامة لدى الطلاب عينة البحث من طلاب كلية التربية كلما زادت قدرتهم على المشاركة الأكاديمية ببعدها (البعد المعرفي) .

يمكن كتابة المعادلات البنائية للتأثيرات الدالة احصائيا التي يحتوي عليها نموذج تحليل المسار الموضح بالشكل (٦)، والجدول (١٢) على النحو التالي:

- **رشاقة التعلم** = ٠,٠٩(دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية لطلابه) + ٠,١١(بيئة تفاعلية أمنة فكريا)+٠,٢٣(بيئة اجتماعية أمنة نفسيا) + ٠,١٠(بيئة تعليمية تنموية هامة)

- **البعد السـلوكي للمشاركة**= ٠,٢١ (دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية لطلابه) +٠,١٧(بيئة تفاعلية أمنة فكريا) + ٠,٠٦(بيئة اجتماعية أمنة نفسيا) + ٠,٢٩ (رشاقة التعلم)

- **البعد الوجداني للمشـــاركة**= ٠,٢٢ (دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية لطلابه) +٠,١٩(بيئة تفاعلية أمنة فكريا) + ٠,١٣(بيئة اجتماعية أمنة نفســـيا) − ٠,١٠(بيئة تعليمية تنموية هامة) + ٠,٣٠ (رشاقة التعلم)

- **البعد المعرفي للمشاركة** = ٠,١٨(بيئة تفاعلية أمنة فكريا) + ٠,٣٦ (بيئة تعليمية تنموية هامة) + ٠,٠٨ (رشاقة التعلم)

ثانياً: المسارات غير المباشرة:

- وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائياً لبعد السلامة النفسية للبيئة التعليمية (دور المعلم في تحقيق الســـلامة النفســـية لطلابه) في المشـــاركة الأكاديمية بأبعادها (الســـلوكي − الوجداني − المعرفي)عبر رشـــاقة التعلم كمتغير وسيط حيث تراوحت قيم معاملات المسار بين (٠,٠١٩ − ٠,٠٢٨) وهى دالة إحصـــائياً عند مســـتوى(٠,٠٥ أو ٠,٠١) ، وهذا يشير إلى أن بوجود بعد الســـلامة النفسية للبيئة التعليمية (دور المعلم في تحقيق السلامة النفسية لطلابه) لدى الطلاب قد تزداد رشـــاقة التعلم لديهم ومن ثم تزداد المشاركة الأكاديمية بأبعادها (السلوكي − الوجداني − المعرفي) لديهم ، حيث يظهر الدور الوســـيط لرشاقة التعلم في العلاقة بين بعد السلامة النفسية للبيئة التعليمية (دور المعلم في تجقيق الســـلامة النفســـية لطلابه)والمشاركة الأكاديمية بأبعادها بأبعادها (السلوكي − الوجداني − المعرفي) .

- وجود تأثير غير مباشـــر موجب دال إحصائياً لبعد السلامة النفسية للبيئة التعليمية (بيئة تفاعلية أمنة فكريا) فى االمشاركة الأكاديمية بأبعادها (السلوكي − الوجداني − المعرفي)عبر رشاقة التعلم كمتغير وســـيط حيث تراوحت قيم معاملات المسار بين (٠,٠٢٣ − ٠,٠٣٣) وهى دالة إحصائياً عند مســـتوى(٠,٠٥ أو ٠,٠١) ، وهذا يشير إلى أن بوجود بعد السلامة النفسية للبيئة التعليمية (بيئـــة تفاعلية أمنة فكريا) لدى الطلاب قد تزداد رشـــاقة التعلم لدى الطالب ومن ثم تزداد المشـــاركة الأكاديمية بأبعادها (الســـلوكي − الوجداني − المعرفي) لديهم ، حيث يظهر الدور الوســـيط لرشـــاقة التعلم في العلاقة بين بعد الســـلامة النفسية للبيئة التعليمية (بيئة تفاعلية أمنة فكريا)والمشاركة الأكاديمية بأبعادها بأبعادها (السلوكي − الوجداني − المعرفي) .

- وجود تأثير غير مباشر موجب دال إحصائياً لبعد السلامة النفسية للبيئة التعليمية (بيئة اجتماعية أمنة نفسيا) فى االمشاركة الأكاديمية بأبعادها (السلوكي – الوجداني – المعرفي)عبر رشاقة التعلم كمتغير وســيط حيث تراوحت قيم معاملات المسار بين (٠,٠٤٧ – ٠,٠٦٨) وهى دالة إحصائياً عند مســتوى(٠,٠٥ أو ٠,٠١) ، وهذا يشير إلى أن بوجود بعد السلامة النفسية للبيئة التعليمية (بيئة اجتماعية أمنة نفســيا) لدى الطلاب قد تزداد رشــاقة التعلم لدى الطالب ومن ثم تزداد المشــاركة الأكاديمية بأبعادها (الســلوكي – الوجداني – المعرفي) لديهم ، حيث يظهر الدور الوسيط لرشاقة التعلم في العلاقة بين بعد السلامة النفسية للبيئة التعليمية (دو بيئة اجتماعية أمنة نفسيا) والمشاركة الأكاديمية بأبعادها بأبعادها (السلوكي – الوجداني – المعرفي) .

- وجود تأثير غير مباشــر موجب دال إحصائياً لبعد السلامة النفسية للبيئة التعليمية (بيئة تعليمية تنموية هامة) فى االمشــاركة الأكاديمية بأبعادها (السلوكي – الوجداني – المعرفي) عبر رشاقة التعلم كمتغير وســيط حيث تراوحت قيم معاملات المســار بين (٠,٠٢١ – ٠,٠٣٠) وهى دالة إحصــائياً عند مستوى(٠,٠٥ أو ٠,٠١) ، وهذا يشير إلى أن بوجود بعد السلامة النفسية للبيئة التعليمية (بيئة تعليمية تنموية هامة) لدى الطلاب قد تزداد رشــاقة التعلم لدى الطالب ومن ثم تزداد المشاركة الأكاديمية بأبعادها (السلوكي – الوجداني – المعرفي) لديهم ، حيث يظهر الدور الوســيط لرشــاقة التعلم في العلاقة بين بعد السلامة النفسية للبيئة التعليمية (بيئة تعليمية تنموية هامة) والمشاركة الأكاديمية بأبعادها بأبعادها (السلوكي – الوجداني – المعرفي) .

مناقشة نتائج السؤال الثالث وتفسيرها:

أولًا: تفسير نتائج التأثيرات المباشرة بين السلامة النفسية للبيئة التعليمية ورشاقة التعلم (درجة كلية) والمشاركة الأكاديمية:

يتضــح من جدول (١٢) : وجود مســارات تأثير مباشرة بين أبعاد السلامة النفسية للبيئة التعليمية (دور المعلم في تحقيق الســلامة النفسية لطلابه وبيئة تفاعلية أمنة فكريا وبيئة اجتماعية آمنة نفسيا وبيئة تعليمية تنموية هامة) ورشــاقة التعلم (درجة كلية)، وجاءت قيم الأوزان المعيارية للتأثيرات المباشرة وقيم النسبة الحرجة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥ أو ٠,٠١)، مما يدل على قوة العلاقة بين المتغيرين، كما يتضــح وجود مسارات تأثير مباشرة لرشاقة التعلم (درجة كلية) على المشــاركة الأكاديمية (البعد الســلوكي ، البعد الوجداني ، البعد المعرفي) لدى عينة الدراسة من

طلاب كلية التربية، وجاءت قيم الأوزان المعيارية للتأثيرات المباشـــرة وقيم النســـبة الحرجة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥ أو ٠,٠١) ، وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مستوى رشاقة التعلم لدى الطلاب كلما زادت قدرتهم على المشاركة الأكاديمية (البعد السلوكي ، البعد الوجداني ، البعد المعرفي).

وتفســـر الباحثة تلك النتيجة – والتي تتسق مع نتائج سؤال البحث السابق وتأكيد وجود علاقات ارتباطية بين متغيرات البحث– حيث تعني الســـلامة النفسية العالية في الفريق أن أعضاء الفريق يشـــعرون بالأمان عند تحمل المخاطر الشـــخصية ، ومشاركة آرائهم .وإذا شعر الطلاب بالأمان النفسي في فريقهم ، فسوف يتعلمون المزيد عن مهارات الفريق ومعارفه. الشعور بالأمان النفسي يشـــجع أعضاء الفريق على التعبير عن آرائهم وإعطاء أعضاء الفريق تغذية راجعة أفضل. هناك فوائد أخرى مرتبطة بالسلامة النفسية ، والتي تؤكد على أهمية إجراء المزيد من الأبحاث في هذا المجال في التعليم ؛ حيث ينتج عن الســـلامة النفسية التزام ودافعية أفضل ، وتقلل من الصراع ، ويزيد من سلوك التعلم ، ويقلل من بعض المشكلات النمطية. والمزيد من الأمان النفسي يخلق بيئة للتعلم خالية من الأخطاء. أي تؤثر السلامة النفسية على الأداء (Beigpourian, et al., 2020, 4) . وقد أشـــارت دراســـة (Catenacci–Francois,2018) إلى أن المناخ الآمن نفسيا يُعزز الأداء بغض النظر عن مستوى رشاقة التعلم، حيث وجدت أنه إذا أدرك الأفراد أن المؤسسة التي يعملون بها تتمتع بمســـتوى عال من الأمن النفســـي فإن منخفضـــي رشاقة التعلم يتفوقون على المرتفعين في الأداء، وكانت هذه النتيجة غير متوقعة، اما دراسة (Saputra, et al., 2018) فقد أشـــارت إلى أن مناخ التعلم بأية مؤســـســـة عمل له تأثير مباشر على الاندماج بالعمل وله تأثير مباشـــر على رشاقة تعلمهم، كما أشارت إلى أن رشاقة التعلم لها تأثير موجب دال إحصائيًّا على الاندماج بالعمل، فضـــلاً عن أنها تلعب دوراً وسيطًا في العلاقة بين الاندماج بالعمل ومناخ التعلم. كما أظهرت دراســـة (Ogbeba & Muluku, 2013) ، أن البيئة التعليمية النظيفة وذات المناخ الدراســـي الجيد تؤثر بشكل ملحوظ على إنجاز الطلاب وتعزز تحصيلهم العلمي . وأشارت نتائج دراســـة (Duruji, et al.,2014) إلى ضـــعف الأداء الأكاديمي للطلاب في المدارس الحكومية ، لكون البيئات التعليمية تفتقر إلى التجهيزات الأســـاسية اللازمة لايجاد بيئة تعليمية آمنة ، في حين أن البيئة التعليمية في المدارس الخاصـــة المجهزة بشكل كاف (من مرافق صحية ووسائل تعليمية واستخدام أساليب علمية ونفسية في عملية التدريس) ، والتي توفر كل السبل من أجل توفير الأمن النفســـي والراحة والسعادة النفسية يكون التحصيل الأكاديمي للطلاب مرتفعا، وهذا يؤكد أن للبيئة التعليمية الفعالة تاثيرا كبيرا على أداء الطلاب .

ثانياً: تفســير نتائج التأثيرات غير المباشرة بين السلامة النفسية للبيئة التعليمية بأبعادها (دور المعلم في تحقيق الســلامة النفسية لطلابه وبيئة تفاعلية أمنة فكريا وبيئة اجتماعية آمنة نفسيا وبيئة تعليمية تنموية هامة) مع المشــاركة الأكاديمية بأبعادها (السلوكي والوجداني والمعرفي)عبر رشاقة التعلم :

يتضح من جدول (١٢) وجود مسارات تأثير غير مباشرة **للسلامة النفسية للبيئة التعليمية بأبعادها (دور المعلم في تحقيق الســلامة النفسية لطلابه وبيئة تفاعلية أمنة فكريا وبيئة اجتماعية آمنة نفســيا وبيئة تعليمية تنموية هامة) مع المشــاركة الأكاديمية بأبعادها (الســلوكي والوجداني والمعرفي)** عبر رشـــاقة التعلم لدى عينة البحث من طلاب كلية التربية، حيث جاءت قيم الأوزان المعيارية للتأثيرات غير المباشـــرة لأبعاد الســـلامة النفســـية للبيئة التعليمية وكل أبعادها على المشـــاركة الأكاديمية بكل أبعادها وجميعها كانت دالة إحصـــائياً عند مستوى (٠,٠٥ أو ٠,٠١) ، وهذا يدل على أنه كلما ارتفع مســتوى الســلامة النفســية بأبعاده **لدى** الطلاب كلما زادت رشاقة تعلمهم ومن ثم تزداد قــدرتهم على المشـــاركــة الأكاديمية بكل أبعادها (الســـلوكي والوجداني والمعرفي).

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (Kark & Carmeli ,2009) حيث تنبأت السلامة النفسية بالمشاركة في العمل الإبداعي ، وكانت العلاقة تتوســط جزئياً بالحيوية. وجاءت نتائج البحث الحالي السابقة متوافقة مع العديد من الدراســات التي تم عرضها والتي أكدت جميعها وجود علاقة بين متغيرات الدراسة ومثّلت رشاقة التعلم المتغير البيني الذي يتوسط العلاقة بين السلامة النفسية للبيئة التعليمية وأبعادها وبين المشاركة الأكاديمية بأبعادها .

توصيات البحث : **في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج توصي الباحثة بما يلي:**

١. الحفاظ على سلامة وأمان البيئة التعليمية للطلاب لما لها من انعكاسات على صحتهم النفسية ومشاركتهم الأكاديمية.

٢. الاهتمام بمفهوم رشاقة التعلم الذي يجب أن يتوافر لدي طلاب الجامعات باعتبارهم قادة المجتمع في المستقبل سريع التغيير.

٣. من أجل تفعيل مفهوم رشاقة التعلم ، يجب إعداد سياسة تعليمية توفر فرصاً مختلفة لتطوير رشاقة التعلم وفقاً لمستوى رشاقة التعلم وخصائص التخصصات العلمية المختلفة.

البحوث المقترحة :

١. إجراء بحث مماثل للبحث الحالي على عينات مختلفة .

٢. دراسة الفروق في متغيرات البحث بالنسبة للنوع (ذكور واناث) والتخصص(علمي وأدبي) والمستوى الدراسي(المنخفض والمرتفع).

٣. اجراء أبحاث لتحسين السلامة النفسية للبيئة التعليمية وأثر ذلك على المتغيرات النفسية الإيجابية المختلفة.

المراجع :

أولا المراجع العربية :

١. ابتسام راضي هادي(٢٠١٨) .الاندماج الجامعي وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة كلية التربية الأساسية .مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، (٣٢)، ٢٦١-٢٨٠.

٢. أحمد سليمان عودة (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التدريسية .الأردن، إربد ،دار الأمل للنشر والتوزيع.

٣. أحمد سمير جمعه ومحرم فؤاد عبدالعال (٢٠٢٢). مدي الاسهام النسبي لمفهوم الذات اللغوي في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدي عينة من طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، ٣٨(١٠)، ٣١-٨٠.

٤. حسن سعد محمود عابدين (٢٠١٩) .الاندماج الطلابي في ضوء التوجهات الدافعية الأكاديمية (الداخلية والخارجية) وبيئة التعلم المدركة لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية .*المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج* ، (٦١)٦١ ،١٨١-٢٥١.

٥. خالد أبو ندى. (٢٠٢١). القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية المدركة والتمايز النفسي في الاندماج الأكاديمي لدى طلبة جامعة الأقصى .*مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، ٧٤(٧٤)، ٢٦- ٤٥.

٦. سلوى على كاتب (٢٠١٥). العلاقة بين السلامة النفسية للبيئة التعليمية والصحة النفسية للطلاب. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٦٠(٢) ، ٣٥٣- ٣٨٤.

٧. سيد محمدي حسن(٢٠١٥) . التنبؤ بالإندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال المناخ المدرسي المدرك والذكاء الإنفعالي .*مجلة كلية التربية بالأسكندرية*، ٢٥(١) ، ٣٩٣-٥٠٠.

٨. شروق غرم لله الزهراني (٢٠١٨). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية . *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز : الآداب والعلوم الانسانية*،٢٧(١)، ٢٥٣–٢٧١.

٩. الشيماء محمود سالمان (٢٠٢٢).الذكاء المنظومي كمنبئ برشاقة التعلم لذى طلاب الدراسات العليا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٧(٣)، ٣١٩–٣٦٨.

١٠. صفاء على احمد عفيفي. (٢٠١٦). الاسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة .*مجلة كلية التربية فى العلوم النفسية* . ٤٠(٣)، ١١٩–٢٥٧.

١١. فاطمة أحمد خليل أبو ظريفة (٢٠٠٦). أثر البيئة التعليمية في رعاية الموهبة. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة ،رعاية الموهبة تربية من أجل المستقبل ، السعودية.

١٢. كوثر قطب أبو قورة (٢٠١٨). بروفيلات انفعالات الإنجاز الأكاديمي وعلاقتها بالنهوض الأكاديمي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية, *مجلة كلية التربية , جامعة بني سويف*، ١٥(س١٥، ع٨٣، ج١(ديسمبر٢٠١٨))،١٤٧–٢١٦.

١٣. لمياء محمد ناجي عبيدات (٢٠١٩). البيئة المدرسية الآمنة وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المرشدين التربويين في محافظة إربد. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١١(٢٩)، ٩٦–١١٢.

١٤. ماجد حمدان العساف (٢٠٠٨). مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بتفاعلهم الاجتماعي ودافعيتهم للتعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية .

١٥. محمد سالم العمرات (٢٠١٦). دور المعلم في توفير بيئة مدرسية آمنة في مدارس مديرية تربية الطفيلة. مؤتة للبحوث والدراسات ، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،(٣١) ٣، ٢٢٥–٢٥٠.

١٦. محمد عبد الرءوف عبد ربه محمد. (٢٠٢١). رشاقة التعلم في علاقتها بعوامل شخصية المعلم. *مجلة البحث العلمى فى التربية*، ٢٢(٦), ٢٣٤–٢٩٨.

١٧. محمد عبدالله الجبيلي. (٢٠٢٠). مدى تضمن الذكاء الانفعالي والجنس ونوع التعليم الثانوي في الاندماج المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء .*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨(٣)، ٧٢٥–٧٤٧.

١٨.مسعد ربيع عبدالله أبو العلا (٢٠١١). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف و فعالية الذات و الاندماج المدرسي و التحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية – كلية التربية جامعة المنوفية*، ٢٦(١)،٢٥٧-٣٠٢ .

١٩.مهند كاظم عباس. (٢٠٢١). الاندماج الأكاديمي لدى طلبة الجامعة .*مجلة العلوم الإنسانية /كلية التربية للعلوم الإنسانية*، ٢٨(٤)، ١-٩.

٢٠.وصل الله عبدالله السواط (٢٠١٥) . مستوى الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات .*مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*. ٣٤(١٦٥ جزء ٢)، ٣٦٧-٤٠٦.

ثانيا المراجع الأجنبية:

21. Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualizations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52.

22. Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, *45*(5), 369-386.

23. Baeva, I. (2015). Psychological Safety of Students Living in the Hostel: Problems and resources. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 174, 36-44.

24. Baeva, I. A., & Bordovskaia, N. V. (2015). The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers. *Psychology in Russia: State of the Art*, *8*(1), 86-99.

25. Baeva, I., Laktionova, E., Gayazova, L., Kondakova, I. (2019). Ensuring psychological safety of adolescents in the learning environment. *Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, *194*, 7-18.

26. Bedford, C. L. (2011). *The role of learning agility in workplace performance and career advancement* (Doctoral dissertation). University of Minnesota.

27. Beigpourian, B., Ohland, M. W., & Ferguson, D. M. (2020, June). Effect of psychological safety on the interaction of students in

teams. In *2020 ASEE Virtual Annual Conference Content Access*.

28. BONDARCHUK, O. (2018). Psychological safety of the educational environment in secondary schools as a factor of innovative activities motivation for the Ukrainian teachers. *Studia Universitatis Moldaviae-Științe ale Educației*, 9 (119), 216-220.

29. Brown, S. P., & Leigh, T. W. (1996). A new look at psychological climate and its relationship to job involvement, effort, and performance. *Journal of Applied Psychology*, *81*(4), 358–368.

30. Bubnovskaia,O. V, Leonidova V. V., Oralova , I. A., (2020). The relationship between psychological safety and student engagement considering the peculiarities of their self-regulation. Personal and Regulatory Resources in Achieving Educational and Professional Goals In The Digital Age (PRRAEPGDA 2020),

31. Burke, D. W., & Smith, D. D. (2018). Burke Learning Agility Technical Report V3. 3. A Guide for Learning about Learning Agility.

32. Burke, W., Roloff, K. S., & Mitchinson, A. (2016). Learning agility: A new model and measure. *New York, NY: Teachers College, Columbia University*.

33. Canaslan, A., Güçlü, N. (2020). Teacher's Learning Agility Scale Development Study. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 2071-2083.

34. Catenacci-Francois,L. (2018). *Learning agility in context: Engineers' perceptions of psychologically safe climate on performance*, Unpublished Ph.D. dissertation, USA: Graduate School of Arts and Sciences.

35. Chukwuemeka, O. (2013). Environmental influence on academic performance of secondary school students in Port Harcourt Local Government Area of Rivers State. *Journal of Economics and Sustainable Development*, *4* (12), 34-38.

36. Clark, T.(2020).*The 4 stages of psychological safety: Defining the path to inclusion and innovation publisher*. Berrett-Koehler Publishers, Inc

37. Connolly J. (2001). *Assessing the construct validity of a measure of learning agility* . Unpublished doctoral dissertation, Florida International University.

38. Dai, G., De Meuse, K. P., & Tang, K. Y. (2013). The role of learning agility in executive career success: The results of two field studies. *Journal of Managerial Issues*, 25(2),108-131.

39. De Meuse, K. P. (2017). Learning agility: Its evolution as a psychological construct and its empirical relationship to leader success. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, *69*(4), 267-295.

40. De Meuse, K. P. Guangrong, D., & Hallenbeck, G. S. (2010). Learning agility: A construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal*, 62, 119-130.

41. De Meuse, K. P., & Feng, S. (2015). *The development and validation of the TALENTx7 Assessment: A psychological measure of learning agility*. Shanghai, China: Leader's Gene Consulting.

42. De Meuse, K. P., Dai, G., & Hallenbeck, G. S. (2010). Learning agility: A construct whose time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, *62*(2), 119-130.

43. De Meuse, K. P., Dai, G., Zewdie, S., Page, R. C., Clark, L. P., & Eichinger, R. W. (2011, April). *Development and validation of a self-assessment of learning agility*. Paper presented at the Society for Industrial and Organizational Psychology Conference, Chicago, Illinois.

44. De Meuse,K.P. & Feng,S. (2015). *The development and validation of TALENTx7 assessment: A psychological measure of learning agility*, Shanghai: Leader's Gene Consulting.

45. DeRue, D. S., Ashford, S. J., & Myers, C. G. (2012). Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Industrial and Organizational Psychology*, *5*(3), 258-279.

46. DeRue, D. S., Nahrgang, J. D., Hollenbeck, J. R., & Workman, K. (2012). A quasi-experimental study of after-event reviews and

leadership development. *Journal of Applied Psychology, 97*, 997–1015.

47. Doğan, U. (2014). Validity and Reliability of Student Engagement Scale (Öğrenci Bağlılık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *3*(2), 390-403.

48. Dries, N., Vantilborgh, T., & Pepermans, R. (2012). The role of learning agility and career variety in the identification and development of high potential employees. *Personnel Review*.(41)3,340-358.

49. Drinka, G. O. (2018). *Coaching for learning agility: The importance of leader behavior, learning goal orientation, and psychological safety* (Doctoral dissertation, Columbia University).

50. Duncum, J. (2020). *The Role of Learning Agilities in Student Reading and Math Achievement* (Doctoral dissertation, Tarleton State University).

51. Duruji, M., Azuh, D., & Olarenwaju, F. (2014). Learning environment and academic performance of secondary school students in external examinations: A study of selected schools in Ota. In *EDULEARN14 Proceedings* (pp. 5042-5053). IATED.

52. Edmondson, A. & Lei, Z. (2014).Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23–43.

53. Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams Amy Edmondson. *Administrative Science Quarterly*, *44*(2), 350-383.

54. Edmondson, A. C. (2002). *Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams* (pp. 255-275). Cambridge, MA: Division of Research, Harvard Business School.

55. Edmondson, A. C., Kramer, R. M., & Cook, K. S. (2004). Psychological safety, trust, and learning in organizations: A

group-level lens. *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches*, *12*(2004), 239-272.

56. Edmondson, A.C. (2003). Managing the Risk of Learning: Psychological Safety in Work Teams. In: International Handbook of Organizational Teamwork and Cooperative Working, ed. M. West, D. Tjosvold, and K.G. Smith. London: John Wiley & Sons, New York, 255–276.

57. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development*, 305-321.

58. Gravett, L. S., & Caldwell, S. A. (2016). Learning agility: The impact on recruitment and retention. New York, NY: Springer.

59. Gravett, L. S., & Caldwell, S. A. (2016). What is Learning Agility?. In *Learning Agility* (pp. 1-8). Palgrave Macmillan, New York.

60. Haidari, S. M., & Karakuş, F. (2019). Safe learning environment perception scale (SLEPS): A validity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *6*(3), 444-460.

61. Hattie, J. (1985). Methodology review: assessing unidimensionality of tests and ltenls. *Applied psychological measurement*, *9*(2), 139-164.

62. Hernandez, W., Luthanen, A., Ramsel, D., & Osatuke, K. (2015). The mediating relationship of self-awareness on supervisor burnout and workgroup Civility & Psychological Safety: A multilevel path analysis. *Burnout Research*, *2*(1), 36-49.

63. Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.

64. Howard, D. (2017). *Learning Agility in Education: Analysis of Pre-service Teacher's Learning Agility and Teaching Performance* (Doctoral dissertation, Tarleton State University).

65. Im, C. H., Wee, Y. E., & Lee, H. S. (2017). A study on the development of the learning agility scale. *The Korean Journal of Human Resource Development Quarterly*,19(2), 81-108.
66. Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
67. Kark, R., & Carmeli, A. (2009). Alive and creating: The mediating role of vitality and aliveness in the relationship between psychological safety and creative work involvement. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *30*(6), 785-804.
68. Kim, H. J., Hong, A. J., & Song, H. D. (2018). The relationships of family, perceived digital competence and attitude, and learning agility in sustainable student engagement in higher education. *Sustainability*, *10*(12), 4635.
69. Kislyakov, P, Shmeleva, E, Karaseva.(2014). Monitoring of Education Environment according to the Social-Psychological Safety Criterion, Published by Canadian Center of Science and Education.
70. Korir, D., Kipkemboi, F. (2014). The Impact of School Environment and Peer Influences on Students' Academic Performance in Vihiga County, Kenya . *International Journal of Humanities and Social Science,* 4(5), 240-251.
71. Kovrov, V., & Antonova, A. (2013). Safety of educational environment: psychological and pedagogical aspects. *Italian Journal of Educational Research*, (10), 107-114.
72. Kozlova, N. V., Shcheglova, M. S. (2015). The Intercorrelation of critical thinking and psychological safety of higher education students. *Siberian Journal of Psychology, (57),* 34-49.
73. Kruzich, J., Mienko, J., & Courtney, M. (2014). Individual and work group influences on turnover intention among public: child welfare workers: The effects of work group psychological safety. *Children and Youth Services Review*,42 20–27.

74. Kulikova, T. I., & Maliy, D. V. (2017). Professional and Personal Qualities of the Teacher in the Context of the Psychological Safety of Educational Environment. *European journal of contemporary education*, *6*(4), 715-722.

75. Lateef, F.(2020).Maximizing learning and creativity: Understanding psychological safety in simulation-based learning. *Journal of Emergencies, Trauma, and Shock*, *13*(1),5-14.

76. Lee, H. S. (2019). The influence of university students' learning agility on the career preparation behavior-Mediating effect of academic challenge. *Journal of the Korea Convergence Society*, *10*(1), 197-204.

77. Lee, H. S. (2020). The impact of university students' openness to diversity on career decision level through mediating effect of learning agility. *Journal of the Korea Convergence Society*, *11*(4), 195-201.

78. Lee, R. A. (2012). Accelerating the development and mitigating derailment of high potentials through mindfulness training. *The Industrial-Organizational Psychologist*, *49*, 23–34.

79. Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (2000). High potentials as high learners. *Human Resource Management, 39(4)*, 321-330.

80. London,M. & Maurer,T. (2004). *Leadership development: A diagnostic model for continuous learning in dynamic organizations*, In Antonakis,J. , Cianciolo,A. & Sternberg,R. (Eds.). The nature of leadership (P.P. 222-245), Thousand Oaks, CA: Stage Publications.

81. Madjar, N., & Ortiz-Walters, R. (2009). Trust in supervisors and trust in customers: Their independent, relative, and joint effects on employee performance and creativity. Human performance, 22(2), 128-142.

82. Maroco, J., Maroco, A. L., Campos, J. A. D. B., & Fredricks, J. A. (2016). University student’s engagement: development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *29*,1-12.

83. McCaulley, C. (2001). Leader training and development. In S. Zacuuaro & R.Klimoski (Eds.), *The nature of organizational*

leadership.: Understanding the performance imperatives confronting today's leaders (pp. 347-383). San Fransisco, CA: Jossey-Bassey.

84. Ming, C., Xiaoying, G., Huizhen, Z., & Bin, R. (2015, April). A Review on Psychological Safety: Concepts, measurements, antecedents and Consequences variables. In *2015 International Conference on Social Science and Technology Education* (pp. 433-440). Atlantis Press.

85. Mitchinson, A., Gerard, N. M., Roloff, K. S., & Burke, W. W. (2012). Learning agility: Spanning the rigor–relevance divide. *Industrial and Organizational Psychology*, *5*(3), 287-290.

86. Nembhard, I. M., & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior*, 27(7), 941–966.

87. Newman, A., Donohue, R., & Eva, N. (2017). Psychological safety: A systematic review of the literature, *Human Resource Management Review, 27* (3), 521–535.

88. Ogbeba, J., Muluku, A. (2013). Influence Of Clean School Environment and Standard Class Room Size and Facilities on Students' Achievement in Biology in Gwagwalada Area Council of Fct -Abuja. *Case Studies Journal*-*Issue*-Aug-2013 ISSN (2305-509X), 21-26.

89. Ogisi, M. (2006). *Assessing learning agility and its relationship to personality, cognitive ability, and learning styles*. Northern Kentucky University

90. Perkmann, M., Fini, R., Ross, J. M., Salter, A., Silvestri, C., & Tartari, V. (2015). Accounting for universities' impact: Using augmented data to measure academic engagement and commercialization by academic scientists. *Research Evaluation*, *24*(4), 380-391.

91. Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research policy*, *50*(1), 104-114.

92. Radley, K. C., Dart, E. H., & O'Handley, R. D. (2016). The quiet classroom game: A class-wide intervention to increase academic engagement and reduce disruptive behavior. *School Psychology Review*, *45*(1), 93-108.

93. Saputra, N., Abdinagoro, S. B., & Kuncoro, E. A. (2018). The mediating role of learning agility on the relationship between work engagement and learning culture. *Social Sciences and Humanities*, *26*(S), 117-130.

94. Schein, E. H. (1993). On dialogue, culture, and organizational learning. *Organizational dynamics*, *22*(2), 40-52.

95. Sinclair, A. C., Gesel, S. A., & Lemons, C. J. (2019). The effects of peer-assisted learning on disruptive behavior and academic engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *21*(4), 238-248.

96. Singh, B., Winkel, D. E., & Selvarajan, T. T. (2013). Managing diversity at work: Does psychological safety hold the key to racial differences in employee performance?. *Journal of occupational and organizational psychology*, *86*(2), 242-263.

97. Smith, B. C. (2015). *How does learning agile business leadership differ? Exploring a revised model of the construct of learning agility in relation to executive performance*. Columbia University.

98. Smith, D. E., Burke, W. W. & Hogan, R. T., (2017). Personality Plays a Role in Defining Learning Agility, Paper submitted to the Society for Industrial-Organizational Psychology – 2018 National Conference.

99. Song, Y., Lee, H., & Im, C. (2018). Mediating effect of self-esteem in the relationship between learning agility and university life adaptation of university students in non-metropolitan area. *The Journal of Vocational Education Research*, *37*(6), 1-20.

100. Sung, E. (2021). Seven Facets of Learning Agility in Higher Education for Future Society. *Educational Technology International*, *22*(2), 169-197.

101. Sung, E. M., Jin, S. H., & Kim, H. K. (2016). Development and validation of Korean byouth lifelong learning competency

indicators for future society. *Journal of the Korea Digital Contents Society*, *16*(1), 445-458.

102. Swisher, V. (2013). Learning agility: the "X" factor in identifying and developing future leaders. *Industrial and Commercial Training*, *45*(3), 139-142.

103. Turner, S., & Harder, N. (2018). Psychological safe environment: a concept analysis. *Clinical Simulation in Nursing*, *18*, 47-55.

104. Tynan, R. (2005). The effects of threat sensitivity and face giving on dyadic psychological safety and upward communication 1. *Journal of Applied Social Psychology*, *35*(2), 223-247.

105. Walumbwa, F. O., & Schaubroeck, J. (2009). Leader personality traits and employee voice behavior: mediating roles of ethical leadership and work group psychological safety. *Journal of applied psychology*, *94*(5), 1275-1286.

106. West, M. A., & Richter, A. W. (2008). Climates and cultures for innovation and creativity at work. In J. Zhou & C. E. Shalley (Eds.), *Handbook of organizational creativity* (pp. 211–236).New York: Lawrence Erlbaum Associates.

107. Wilson, D., Jones, D., Bocell, F., Crawford, J., Kim, M. J., Veilleux, N., ... & Plett, M. (2015). Belonging and academic engagement among undergraduate STEM students: A multi-institutional study. *Research in Higher Education*, *56*(7), 750-776.

108. Yadav, N., & Dixit, S. (2017). A conceptual model of learning agility and authentic leadership development: Moderating effects of learning goal orientation and organizational culture. *Journal of Human Values*, *23*(1), 40-51.

Abstract:"Modeling the causal relationships between the psychological safety of the learning environment, the learning agility and the academic engagement of pre-service teachers"

Fatma Abdelrahman Abdelkader Mousa

Lecturer of Educational Psychology - Faculty of Education –Damanhour University

The current research aimed to determine the level of the psychological safety of the learning environment, learning agility and academic engagement of pre-service teachers, the correlation between the three variables, and revealing the best causal model that shows the direct and indirect effects of the research variables (psychological safety and learning agility) on the academic engagement of student teachers. The sample consisted of 305 male and female pre-service teachers. The researcher relied on a measure of the psychological safety of the learning environment, a measure of learning agility, and a measure of academic engagement (prepared by the researcher). It relied on SPSS and Amosv26 programs.

The research results: The degree of availability of the psychological safety of the learning environment and its dimensions were medium, the degree of availability of learning agility and its dimensions were with a medium evaluation score, and the degree of availability of academic engagement and its dimensions were medium. There were statistically significant positive correlations at the level 0.01 between: the dimensions of the psychological safety of the learning environment and the total score of the scale and each of the learning agility as a whole and the dimensions of academic engagement, and the total score of the scale. It was possible to reach a causal model for the direct and indirect effects between the psychological safety of the learning environment with its dimensions as an independent variable, learning agility as an intermediate variable, and academic engagement with its dimensions as a dependent variable.

Key words: Psychological safety of the Learning Environment, Learning Agility, Academic Engagement, Pre-service Teachers